

## 第1章

### 序論 — 「動きのある授業」の創造に向けて—

#### 1. はじめに

本論文は日本人中学生のリスニング力、スピーキング力、リーディング力、ライティング力の向上を目指した授業のあり方に関して、データに基づいた提案を行うために、Total Physical Response (以下 TPR) 及び、TPR Storytelling (以下 TPRS) を活用して実施した実証的研究の結果をまとめたものである。筆者の修士論文である Kurokawa (2002) では、日本人中学1年生を対象に行った TPR の活用を報告し、リスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に対する TPR の有効性を報告した。本論文は日本人中学生の英語によるコミュニケーション能力を上げていくために、また、英語学習への動機を高めるために、TPR 及び TPRS による指導をどのように行っていくことが適切であるかを探求した研究である。さらには、スムーズな小中接続を行っていくために、中学校での英語教育をどのように進めていくかを、データに基づいて探求した実証的研究でもある。

この第1章では、最近の日本の中学校段階での英語教育の動向について概観した後、本研究をおこなった理由及び問題意識について述べる。さらに、それらを通して、リスニングを先行させる TPR を用いた指導、物語を活用することにより豊富なアウトプット活動が可能となる TPRS を用いた指導が、日本人中学生の4技能の向上に必要であるのかについて述べる。

#### 2. 研究の背景

## 2.1 日本の英語教育に関わる情勢

和泉（2009, pp. 12-19）は日本の英語教育で未だに伝統的授業と呼ばれる教え方が隆盛を誇り、この伝統的教授法で学んだ学習者が習ったことをコミュニケーション場面で使えないという限界に自ら気づき、学習方法を変えていかなくてはならなくなる現状について指摘している。さらに、和泉（2009, pp. 58-61）は日本の英語教育ではしばしば「インプット」が「説明」と混同されて理解、または実践されている場合があり、日本の英語授業でも、インプットを十分に与える前から、アウトプットを強要している傾向が多く見られると指摘している。これは、いわゆる「機械的発話重視の授業」を指していると考えられる。本論文ではこれら「伝統的授業」、「機械的発話重視の授業」で学んだ生徒たちと、TPR 及び TPRS を用いた指導で学んだ生徒たちが身に付ける英語力との比較検証を行う。

伊東（2008, pp. 1-5）は国際学習到達度調査（以下 PISA）2006の結果において、日本が数学リテラシーで10位、科学的リテラシー6位で、数学や理科の分野では日本の子どもたちの学力が世界上位グループに位置しているのにもかかわらず、読解リテラシーは15位であることを指摘している。伊東は「PISA での順位よりは英語学習者の英語力の低迷ぶりにこそ注目すべきである」と述べ、2005-06年度 TOEFL アジア地区平均点がアジア28カ国中、最下位であることや2002-03年度 TOEIC 平均点が受験者500名以上の29カ国中26位であることを指摘している。さらに「問題にすべきは学力的には世界の上位クラスにランクされているにもかかわらず、英語能力の面では世界の下位クラスにランクされている事実である」と述べている。

齋藤（2011, pp. 11-17）は PISA2009年調査において、日本が数学的リテラシーで9位、読解力で8位、科学的リテラシーで5位と2006年結果よりは上昇したことを挙げ、日本の教

育の方向が「学力低下問題」及び「教師の質の低下」に対する対策に向いていると述べ、英語授業としては「聞く活動」、「話す活動」、「読む活動」、「書く活動」の4領域のバランスのとれた指導の重要性について主張している。さらに、これからの英語授業への提案として、(1) 英語の授業を英語で進める、(2) 英語の学力を上げる、(3) 英語のコミュニケーション能力を向上させる、という3本の柱を示している。

鈴木（2012, pp. 4-5）は、日本の英語教育が「わからせる」ことを重視し、学習者に英文の文法構造をわからせ、単語や構文・文法に関する知識を教えればよしといった指導を行い、「実際に英語が使える」ことを重視しない教員が多かったことを指摘している。さらに、鈴木は、「知っている」状態を「できる状態」に転化する「宣言的知識の手続き知識化」が必要であり、いかに **accuracy** 状態から長期記憶中の知識を無意識のうちに利用できる自動化した（**automatic** な）状態にするか、どのように **fluency**（流暢性）を身につけさせるかを真剣に検討していく必要があると主張している。

山田（2006, pp. 41-43）は、日本語の英語教育は「英語力」の問題を正面から議論してこなかったと指摘し、「英語力」とは以下の3点であるとしている。

- (1) 言語活動を制御する（共通）基底能力
- (2) 基底能力と外部形式を結びつける変換能力（＝英語の出入力チャンネル）
- (3) 英語形式の運用能力

山田はこの3つの能力が互いに結び合ったとき初めて有効な言語能力として顕在化すると述べ、「英語力を高めるために必要となる訓練」は以下の4点であると述べている。

- (1) 基底能力（知識や経験）の強化（日本語による、英語による、を問わない）
- (2) 英語の出入力チャンネル（直通経路）の形成とその強化
- (3) 言語形式に関する知識（文法や語彙）の習得とその活性化

#### (4) 言語形式を運用する技能の訓練（四技能を中心とした技術的訓練）

さらに山田は、日本の英語教育はこれら4点のうち、基底能力や出入力チャンネルに関する教育や訓練がさほど重要視されていない点についても指摘している。TPR の基本理念については第2章で詳細に述べるが、筆者は山田の言う「英語の出入力チャンネル（直通経路）」の形成に、TPR を用いた指導は大きく寄与する可能性を持つと考えている。

白井（2013, pp. 65-68）は、日本の外国語教育が「意味を無視してもできてしまうドリル」を大量にさせてきたことを指摘している。白井は、「言語習得の一番大変なところは、リアルタイムでどんどん流れてくる音を、すぐさま意味として理解すること、頭の中で言いたいと思っている内容を、音声言語として、ものすごいスピードで口に出さなければならないことだ。」と述べ、即時のインプット及びアウトプットの重要性を主張している。白井のいう「音をすぐさま意味として理解すること」が、TPR を用いた指導では可能となると考えられる。

白井（2008, p. 134）は、「日本の入試で測られる英語能力が読み書き文法中心になっている以上、どうしても文法、訳読中心にならざるを得ない現状がある」と述べ、以下の2点を強調している。

(1) 現状では使える英語力を身につけるという目標を達成するには、インプットの量が不足している。

(2) 日本語に訳してからその日本語を読んで意味をとる、というのは、自然な言語習得に必要な「インプットを理解する」という機会を学習者から奪っていることになる。

白井（2014, pp. 257-262）は日本の外国語教育について、以下の点を指摘している。

(1) 日本では第2言語習得（以後、SLA）の影響力がまだ不十分で、相変わらず文法訳読方式やその擁護論が幅をきかせており、日本の外国語教育が世界の潮流から取り残

され、相変わらず1950年代以前の世界にいる人もかなりいるという印象を持つ。

- (2) (1) の結果、使えるようにならない外国語学習者を多数生産し、それをさまざまな理由をつけて正当化することを戦後ずっと繰り返している。

さらに、白井は「学習者は教師が教えないこともインプットとインターアクションにより自然に習得することを教師は認識すべきであり、大量の L2インプットと適量のアウトプットを外国語教育の基本原則として推奨したい。」と述べている。白井によると、ここでのインプットとは「英語を聞いて（読んで）メッセージを理解することで、英文和訳は含まない。アウトプットは自分の言いたい内容を頭の中で組み立てて外国語で言う（書く）ことで、音読やシャドーイングは含まない。」としている。筆者は TPR を用いて行うインプットこそ、この白井の言う「インプット」であると考ええる。

安西（2011, p. 257, p. 261）は、身体を通じた体験や経験からどのように知識が生み出されるかは心と脳の科学的研究上、未解決の問題であるが、身体は心の中での運動のイメージと相互作用し、身体のはたらきが環境との相互作用の可能性を広げると指摘している。安西は、母親と赤ちゃんの愛着関係の大部分が互いの体の動きや体の触れ合いの相互作用によって形成される例を挙げ、ジェスチャーがコミュニケーションに使われることで、他者や社会との相互作用の可能性を広げるとも主張している。筆者は、安西の言う「心の中での運動のイメージ」は、TPR 及び TPRS を用いた指導において「身体の動きを通して理解を深めること」と似通ったものがあると考ええる。つまり、「動きのある授業」を通して、「動きのある授業」を行うことで、「伝統的授業」「機械的発話重視の授業」にはない、「身体のはたらき」を活かした指導が可能となると考えている。

## 2.2 日本の中学校英語教育の現状と課題

## 2.2.1 日本人中学生の英語授業の現状

斎藤（1984, p. 25）は「生徒の目の輝きを持続させるための授業の方策を考えることが授業の出発点である。」と述べ、**Language learning and language teaching should be exciting and interesting for both the teacher and the students.** の考え方を旨とした授業の必要性を主張している。斎藤の言う「生徒の目が輝く授業」は日本の英語教育の中で行われているであろうか。ここでは、日本人中学生の英語授業に対する意識について考えていく。

Benesse 教育研究開発センター（2009）では、抽出された全国の中学2年生2,967人の回答から、中学2年生の中学校英語に関する様々な意識・思いを報告している。表については上記報告から筆者が作成したものである。

### (1) 学校の英語授業の理解度

図1-1. は学校の英語授業の理解度を示す。

図1-1.

「学校の英語の授業をどれくらい理解していますか。」という問いに対する回答結果

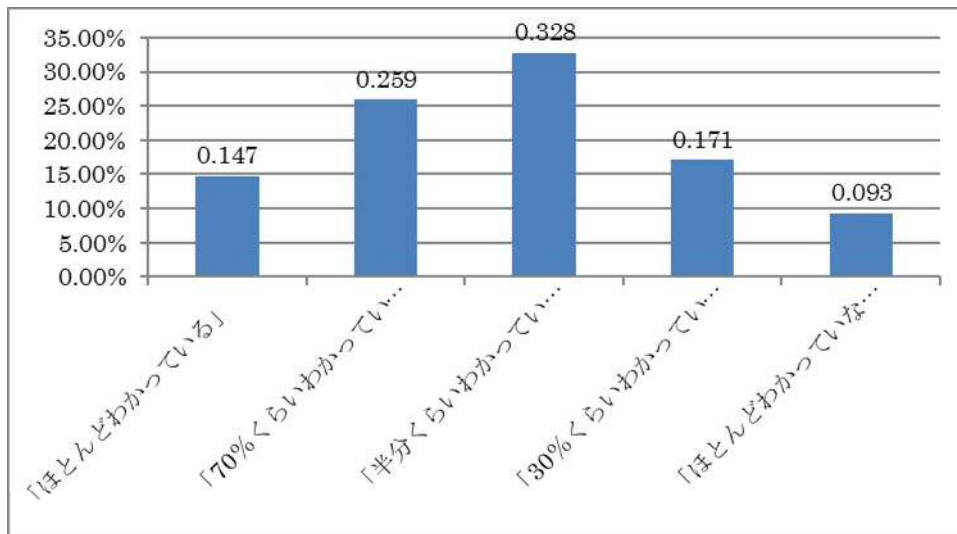


図1-1. から、授業を7割以上理解していると考える生徒は全体の約4割（40.6%）しかいないことがわかる。つまり、全体の6割の生徒が授業の半分以上を理解していず、ほとんど授業の内容を理解していない生徒が約1割いるという実態があることもわかる。「生徒たちがわかる授業」を行っていくことの必要性を示唆している結果であると言える。

## (2) 英語に対する得意・苦手意識

図1-2. は英語に対する得意・苦手意識に関する回答結果を示す。

表1-2.

「英語は得意ですか、それとも苦手ですか。」という問いに対する回答結果

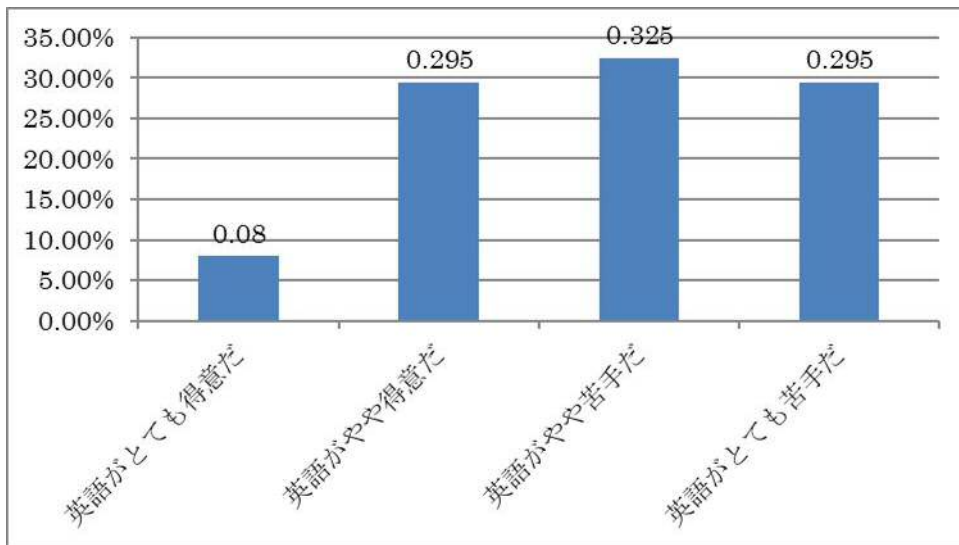


図1-2. から、英語という教科に対してははっきりとした得意意識を持つ生徒は全体の1割に満たず、苦手意識を持つ生徒は全体の6割（62.1%）を超えている現状があることがわかる。生徒たちに英語への得意意識を与える授業改善が必要であることも示唆している。

### (3) 英語への苦手意識を持ち始める時期

「英語への苦手意識を持つ生徒が英語を苦手と感じるようになった時期はいつか。」という問いに対する回答結果において、1位は全体の26.6%の生徒が回答した「中学1年生後半」である。「中学1年生前半」及び「中学1年生後半」の合計は65.8%であり、中学3年間の中で、中学1年生の間に英語に対する苦手意識を持った生徒が最も多いことがわかる。つまり、中学校の英語教育を受け始めてのわずか1年の間に、英語への苦手意識を持たせてしまう英語授業の実態があることがわかる。入門期の指導の影響力とその重要性を示唆する結果であると考えられる。

### (4) 生徒たちが英語学習に対して、最もやる気が高かったと考えている時期

「英語学習に対して最もやる気が高かった時期はいつですか。」という問いに対す



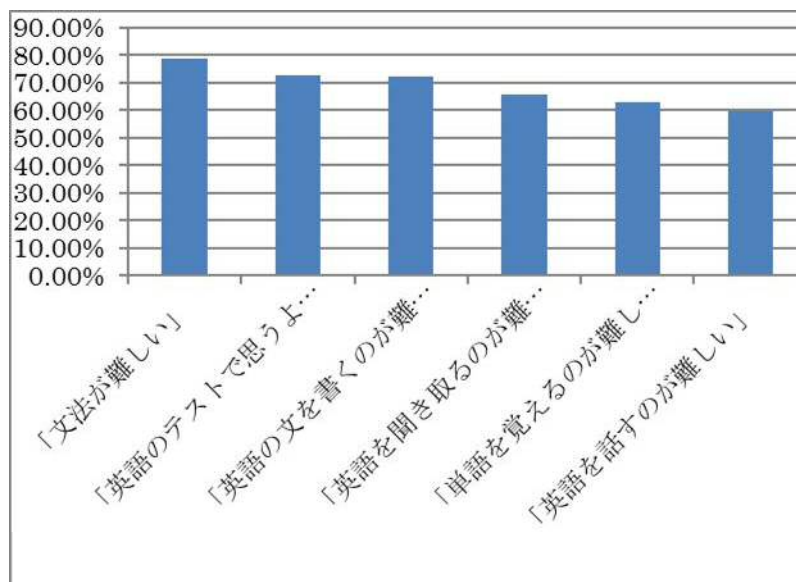
る回答結果では、43.6%の「中学1年生の始めごろ」である。(3)と同様に、この入門期における生徒たちの意欲をいかに維持していくかの重要性を示唆する結果であると言えよう。

(5) 英語学習に対する苦手意識やつまずきの理由

図1-3. は「英語学習への苦手意識やつまずき」の理由を示す。

図1-3.

「英語学習への苦手意識やつまずき」に対する回答結果（11項目中の上位6位）



現在、多くの教員が行っている指導が、「文法理解」、「聴き取り」、「語彙の習得」、「スピーキング」において、英語学習への苦手意識やつまずきを招いていることがわかる。つまり、現在、多くの教員によって行われているインプットの進め方が、生徒たちの文法への理解や語彙習得の点で改善の余地があることも示唆している結果であると言えよう。

(6) 各教科に対する好きという思い

図1-4. は「どの教科が好きか。」という問いに対する回答結果を示す。

図1-4.

「どの教科が好きですか。」という問いに対する複数回答結果

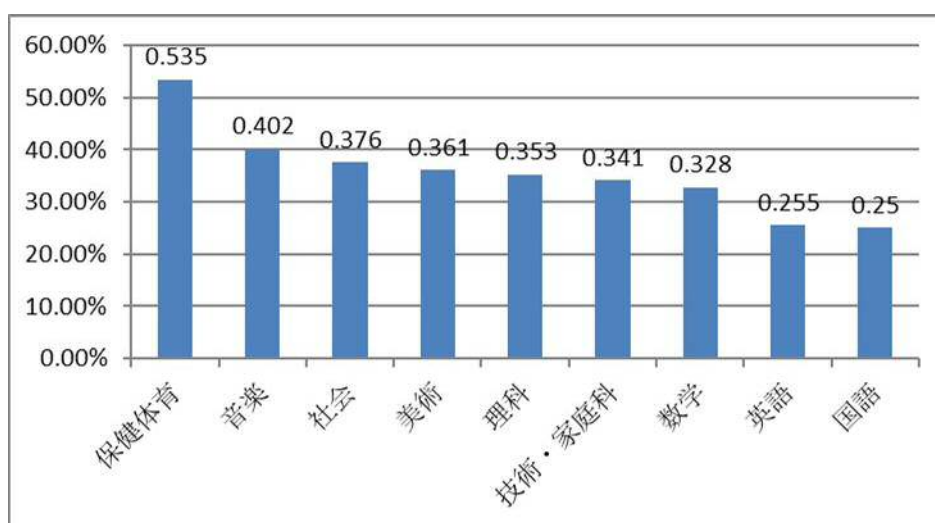


図1-4. から、「英語が好きだ。」と答えた生徒は、全体の約4分の1 (25.5%) で、9教科中、国語 (25%) に次いで2番目に低いことがわかる。つまり全体の約4分の3の生徒たちは、「英語が好きだ。」という気持ちを持って授業に臨んではいないという実態があるとうかがえる。

(7) 英語学習に対する動機

図1-5. は英語学習に対する動機に関する回答結果を示す。

図1-5.

「あなたが英語を勉強しているのは、どうしてですか。」という質問に対する回答

## 結果

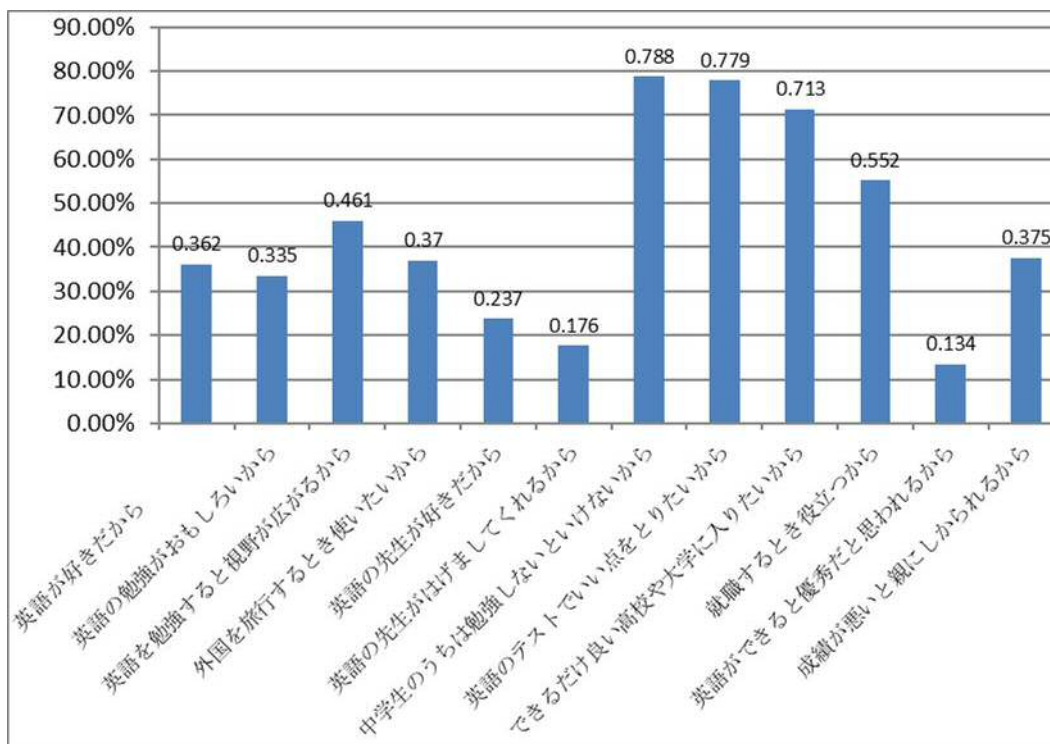


図1-5. から、「英語が好きだから」、「英語の勉強が面白いから」、「外国を旅行するときに使いたい」、といった英語学習に興味関心を抱き、英語学習に対して、自ら肯定的な思いを持つ生徒は、全体の4割未満であることがわかる。つまり、8割に近い生徒が、将来のことを考えて、義務的な思いで英語を学習しているという実態があることがわかる。自らが英語を学びたい・面白いから学ぼうとする生徒が増えていく授業改善が必要であると考えられる。

### (8) 生徒たちが望む英語授業

表1-6. は「生徒たちがどんな英語の授業を望んでいるか」に関して、5項目から1つを選ぶ形式で回答した結果を示す。

表1-6.

「どんな英語の授業を受けたいですか。」という質問に対する回答結果

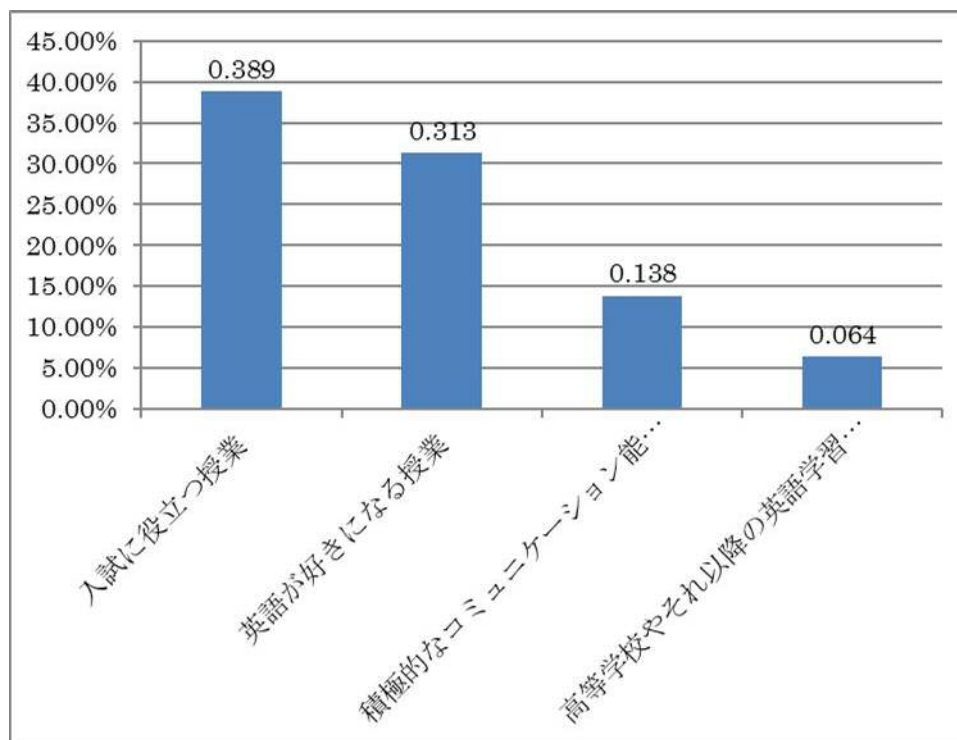


図1-6. から、生徒たちは、入試に役立つ英語の授業を望んでいるが、「英語を好きになりたい」、「積極的なコミュニケーション能力を身につけたい」、「言語や文化に対する理解を深めたい」とも考えていることがわかる。

#### (9) 生徒たちが好きな英語の活動

「どんな英語の活動が好きか」に関する回答結果では、4つの回答項目の中で1位が「英語を聞くこと」(47.1%)、2位が「英語で話すこと」(46.8%)、3位が「英語で書くこと」(46.3%)で、4位が「英語で文章や本を読むこと」(34.0%)である。4技能中、リスニング、スピーキング、ライティング、リーディングの順に好きで

あるという結果である。

(10) 「異文化への関心」に対する回答結果

異文化への関心に対する回答結果では、8項目中の1位は「外国に行きたい（64.7%）」、2位は「外国の人に道を聞かれたら答えるようにしたい」（59.6%）、3位が「外国の文化に興味がある」（54.0%）、4位が「外国の有名人やスポーツ選手に興味がある」（52.3%）、5位が「英語を使って外国の人と話してみたい」（50.5%）である。

(11) 英語に関わる将来への意識

「外国や英語に関する将来の意識について、どう思うか。」という質問に対する回答結果では5項目中の1位（71.1%）が「自分たちが大人になる頃には今よりも英語を話す必要がある社会になっている」、2位（46.1%）が「英語ができると将来、いい仕事につける」、4位（20.4%）は「将来、外国に留学したい」、5位（14.6%）は「将来、英語を使う仕事をしたい」と、英語を学ぶことに対して肯定的である。しかしながら、「英語が話せなくても将来困ることはない」と考える生徒も35.0%（3位）いる。

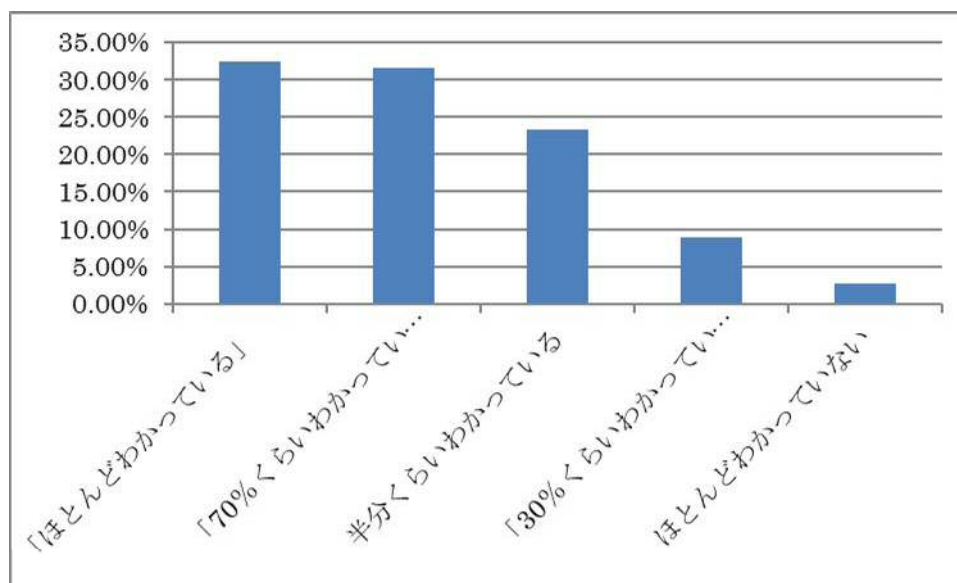
上記の Benesse 教育研究開発センター（2009）の5年後に行われた Benesse 教育研究開発センター（2014）では、全国の中学1年生から高校3年生までの6,294名が郵送法による自記式質問紙調査に回答した報告を行なっている。中学生については、1年生1,057名、2年生1,028名、3年生996名が回答し、高校生は1年生931名、2年生790名、3年生1,433名が回答している。表は調査結果を見て筆者が作成したものである。

(1) 学校の英語の授業へ理解度

図1-7. は学校の英語授業に対する理解度に関わる回答結果を示す。

図1-7.

「学校の英語の授業をどれくらい理解していますか。」という問いに対する中学生の回答結果



中学2年生のみを対象とした Benesse 教育研究開発センター（2009）では、授業を7割以上理解していると考える生徒は全体の約4割（40.6%）しかいなかったが、この調査では64%の生徒が7割以上理解していると回答している。半分以下しか理解できていない生徒は2009年の調査では全体の約3割（26.4%）いたが、この調査では11.7%となっている。しかしながら、中学2年生だけを対象とした調査とこの中学全学年を対象とした調査は対象学年が異なるため、厳密な比較はできないと考えられる。

(2) 生徒たちが受け止めている学校の英語授業での内容

表1-1. 及び表1-2. は学校の英語授業の内容に関わる質問への回答結果を示す。

表1-1.

「学校の英語の授業の中で、次のようなことをどれくらいしていましたか。」という

質問に対する中学生の回答結果①

内容	中学1年生	中学2年生	中学3年生
1位 英文を日本語に訳す	90.1%	89.7%	88.9%
2位 「単語は英文を読んだり書いたりして覚える」	85.5%	88.1%	84.7%
3位 「単語の意味や英文のしくみについて先生の説明を聞く」	85.5%	87.2%	80.6%

表1-2.

「学校の英語の授業の中で、次のようなことをどれくらいしていましたか。」という

質問に対する中学生の回答結果□

内容	中学1年生	中学2年生	中学3年生
「自分の気持ちや考えを英語で話す」	51.6%	55.9%	45.4%
「自分の気持ちや考えを英語で書く」	49.5%	58.1%	52.7%

表1-1. からも、「伝統的訳読式授業」が依然続いていることが明らかであり、教員の説明中心の座学中心の授業が多いことがわかる。さらに、表1-2. から、「自分の気持ちや考えを英語で話す機会」が学年を追うにつれ、減っていることもわかる。

### (3) 英語授業における教員の英語使用割合

表1-3. は英語授業における教員の英語使用割合に関わる回答結果を示す。

表1-3.

「英語の授業で日本人の先生はどれくらい英語を使って授業を進めていますか。」と

いう質問に対する中学生の回答結果

	ほとんど英語	70%くらい	50%くらい	30%くらい	ほとんど使わない
1年生	5.5%	20.3%	41.5%	25.9%	5.8%
2年生	3.5%	19.8%	36.6%	30.9%	7.8%
3年生	4.6%	15.2%	38.3%	31.4%	9.7%

表1-3. から、どの学年においても、授業内での英語使用率が7割を超えている教員は全体の3割に達していないことがわかる。授業中の教員からのインプット量の少なさを表す結果であると考えられる。

#### (4) 学校の英語の授業のために生徒が行っている家庭学習

表1-4. は学校の英語の授業のために生徒が行っている家庭学習に関わる回答結果を示す。

表1-4.

「ふだん、学校の英語の授業のためにどのような勉強をしていますか。」という問いに対する中学生の回答結果

	予習		復習	
第1位	単語の意味を調べる	55.5%	問題を解く	66.5%
第2位	教科書本文をノートに写す	47.0%	単語練習	65.4%
第3位	教科書本文を和訳する	34.3%	教科書本文やキーセンテンスを覚える	39.9%

表1-4. からも、単語や教科書本文をノートに写して和訳するという予習を課している教員が依然多いことがわかる。つまり、多くの生徒が「音声も意味理解もない状態で単語や教科書本文を写す」という作業を続けている実態があることがわかる。

#### (5) 英語への得意・苦手意識

「あなたは英語が得意ですか、苦手ですか」という質問に対する中学生の回答結果



は、とても得意17.7%、やや得意37.9%、やや苦手29.1%、とても苦手14.8%で、得意意識を持つ生徒が55.6%、苦手意識を持つ生徒が43.9%という結果である。

(6) 生徒たちが英語を苦手と感じ始める時期

表1-5. は生徒が英語を苦手と感じるようになった時期に関する高校生の解答結果を示す。

表1-5.

「英語を苦手と感じるようになった時期」に対する高校生の回答結果

	高校1年生の回答		高校2年生の回答		高校3年生の回答	
1位	中2後半	16.5%	中1後半	17.5%	中1前半	14.7%
2位	中1後半	16.0%	中2前半	15.5%	中2前半	14.3%
3位	中1前半	15.8%	中1前半	15.2%	中2後半	13.5%
4位	高1前半	15.4%	中2後半	12.9%	高1前半	12.3%

表1-5. から、中学校前半の時期に英語への苦手意識を持ち始めた生徒が多いことがわかる。さらに英語の学習期間が最も長い高校3年生が英語を苦手だと感じ始めた時期が6年前の中学1年生前半だと回答している点も、入門期の指導の重要性を示唆していると考えられる。

(7) 生徒たちの英語学習へのつまずきの理由

表1-6. 及び、表1-7. は英語学習のつまずきに関する回答結果を示す。

表1-6.

「英語学習のつまずき」に関する中学生の回答結果□

	中学1年生の回答		中学2年生の回答		中学3年生の回答	
1位	文法が難しい	70.2%	文法が難しい	67.5%	英文を書くのが難しい	68.8%
2位	英文を書くの	63.6%	英文を書くの	64.8%	文法が難しい	67.7%

	が難しい		が難しい			
3位	単語を覚える ことが難しい	62.9%	英語を聞き取 るのが難しい	62.9%	英語を話すの が難しい	62.4%
4位	英語のテスト で思うような 点がとれない	59.2%	英語のテスト で思うような 点がとれない	60.0%	英語を聞き取 るのが難しい	58.6%
5位	英語を聞き取 るのが難しい	59.1%	単語を覚える ことが難しい	57.0%	英語のテスト で思うような 点がとれない	56.5%

表1-6. から、文法に対する苦手意識が英語学習のつまずきにつながっていることがわかる。つまり、「文法指導をいかに生徒たちがわかりやすく行うか」の重要性を示唆する結果であると考えられる。

表1-7.

「英語学習のつまずき」に関する回答結果②(中学生及び高校生)

	中1生	中2生	中3生	高1生	高2生	高3生
英語を聞き取 るのが難しい	59.1%	62.9%	58.6%	70.9%	69.7%	72.1%
	5位	3位	4位	3位	3位	3位
英語を話すの が難しい	51.3%	60.0%	62.4%	70.4%	73.2%	75.5%
	6位	6位	3位	4位	4位	4位

表1-7. から、学年が上がるにつれ、「英語を聞き取ること」「英語を話すこと」への困難さを感じる割合が増えていることがわかる。

(8) 「社会での英語の必要性」に関する中学生の回答結果

「社会での英語の必要性」に関する回答結果では、「いつでもではないが仕事で英語を使うことがある。」と考える生徒は54.0%で最も多く、次いで「日常生活で外国の人と英語を話すことがある。」と考える生徒が26.0%、3位は「仕事でほとんど英語を使う。」と考える生徒が10.9%、7.5%の生徒は「英語を使うことはほとんどない。」と考えている。

(9) 「自分が英語を使うイメージ」に関する中学生の回答結果

「自分が英語を使うイメージ」に関する中学生の回答結果では、44.2%の生徒が「自分は英語を使うことはほとんどない。」と考え、「自分はいつでもではないが仕事で英語を使うことがある。」と考える生徒が25.7%、「自分は日常生活で外国の人と英語を話すことがある。」と考える生徒が23.6%、「自分は仕事ではほとんど英語を使う」であろうと考える生徒が5.0%いる。(8)の結果に反して、「自分個人が英語を使うイメージ」を持ってない生徒が4割以上いる。

(10) 「身につけたい英語力」に関する回答結果

「身につけたい英語力」に関する回答結果では、中学生の49.3%、高校生の51.7%が「日常会話や海外旅行で困らないくらいの英語力」を身につけたいと考え、中学生の23.9%、高校生の21.7%が「外国で暮らせるくらいの英語力」を身につけたいと考えている。「英語で仕事ができるくらいの英語力」を身につけたいと考える中学生は21.9%、高校生は22.0%であった。「英語は必要だと思わない。」と答えた生徒は中学生では3.7%、高校生では4.2%であった。中学生の95.1%が、高校生の95.4%が「英語力を身につけたい」と考えており、英語の必要性を考えていない生徒は4%前後である。「英語力を身につけたい」と願っている生徒たちの思いに応える英語授業を行っていくこと、及び英語に対する学習動機が弱い生徒たちを支援する英語授業を行っていくことの重要性を示唆する結果である。

(11) 「英語に関する意識」に関する中学生と高校生の回答結果

「英語に関する意識」に関する中学生と高校生の回答結果では、中学生が英語に関して最も高い意識を持つ項目の1位は「英語のテストでいい点をとりたい」(93.9%)、2位が「英語ができると就職に役立つ」(86.1%)、3位が「英

語が話せたらカッコいい」(88.5%)である。高校生においては「英語が話せたらカッコいい」と考える生徒は90.5%で1位である。中学生、高校生ともにスピーキング力をつけたいという願いは共通であることがわかる。この結果も、生徒たちの願いに応える英語授業を行っていく重要性を示唆していると考えられる。

(12) 「英語の勉強する上で大切なことは何だと思えますか。」という問いに対する中学生と高校生の回答結果

「英語の勉強する上で大切なこと」に関して、10項目から3つを選択する回答形式における、中学生と高校生の回答結果では、中学生においても高校生においても1位であった項目は、「英語でたくさん会話すること」で、それぞれ53.4%、59.8%であった。10項目中、最も低かったのは中高生とも「英文を一文一文日本語に訳すこと」で、それぞれ10.2%、6.7%であった。この結果も、伝統的訳読重視の授業ではなく、「英語で豊富に会話を行う授業」を行っていく重要性を示唆しているとうかがえる。

上記の2種類の報告から、筆者が考える日本の中学校英語教育の現状として、以下に12点挙げる。

- (1) 授業内容を理解できていない下位生徒を積み残している授業の現状がある。
- (2) 入門期である中学校1年生段階において英語嫌いや英語への苦手意識を高めてしまう授業が行われている現状がある。
- (3) 現在、多くの教員が行っている文法指導が結果的に生徒たちの英語に対する大きなつまずきや苦手意識を招いている現状がある。
- (4) 日本人中学生たちは、4技能の中でもライティング・リスニング・スピーキングに対し

て苦手意識が高く、それらの技能を高める指導に問題点があると考えられる。

- (5) 日本人中学生にとって「入試」の存在が大きく、「実際に英語を使えるようになりたい。」という英語学習への強い動機付けが弱い。授業の中で「英語が面白い、楽しい、好きだ。」と感じる場面が少ないがために、この傾向が高まっている。
- (6) (5)の現状の中でも、日本人中学生の本心には「外国へ行きたい。」、「英語は必要であり、自分自身も使えるようになりたい。」という思いがある。
- (7) 日本人中学生は「好きな英語の活動」として、4技能中、リスニング、スピーキング、ライティング、リーディングの順に好きである。
- (8) 依然、「伝統的文法訳読式授業」や「教員による説明中心の授業」が続いており、「自分の気持ちや考えを英語で話す・書く」という自己表現活動が少ない現状がある。日本人中学生は、実際は「伝統的文法訳読式授業」を受け入れてはいない現状がある。
- (9) 教員の教室内の英語使用割合は、まだまだ少ない。
- (10) 音声を伴わない「単語の意味調べ」や「教科書本文和訳」を予習として行う日本人中学生が依然多いという実態がある。つまり、それらを課す教員が多く、さらにはそのような学習が必要であると生徒たちに思わせる授業が依然多く行われている現状がある。
- (11) 「英語を聴き取ること」や「英語を話すこと」が楽しいと実感する場面が少ない授業が多いという実態がある。
- (12) 日本人中学生は「スピーキング力」を最も身に付けたいと願っており、英語学習で「スピーキング力を身に付けることが最も大切だと考えている。しかしながら、実際に「自分個人が英語を使うイメージ」を持ちにくい生徒も多い。

## 2.2.2 日本の中学校英語教育の課題

田中（2000, pp. 10-11）は「20世紀の英語教育の構造は『言語習得』に気をとられ『言語運用』が疎かになっていた『順次型英語教育』であり、21世紀の英語教育の構造は「言語運用」が「言語知識」の習得と並行して展開する並行型英語教育、換言すると、コミュニケーション活動が最初から求められる英語教育である」と述べている。2.2.1 で挙げた2つの調査からも、田中の言う「『言語習得』に気をとられ『言語運用』が疎かになっていた『順次型英語教育』を続ける」教員が多いことがわかる。

2.2.1 で述べた日本人中学校英語教育の現状から、筆者が考える日本の中学校英語教育の課題11点を以下に述べる。

- (1) 「わかる授業」「苦手意識を減らし、得意意識を高める授業」に向けての授業改善が必要である。特に授業内容を3割程度しか理解していない下位層への支援が急務である。
- (2) 英語学習に対して最もやる気が高い入門期の授業をいかに行き、英語への苦手意識が高まる中学1年生段階の授業をいかに工夫して行うかの授業改善も必要である。
- (3) 英語に対する大きなつまづきを招く「文法指導」をどう行っていくか、4技能の中でも、生徒たちの苦手意識が高いライティング・リスニング・スピーキングの向上に向けていかなる授業を行っていくかの授業改善も急務である。
- (4) 「実際に使える英語を身に付けたいから・英語の勉強がおもしろいから・英語が好きだから。」という思いを生徒たちが抱いていくことができる授業を行っていくことが必要である。
- (5) 「入試で役立つ授業を受けたい」という生徒が最も多いという現状は、日本人中学

生にとって実践的なコミュニケーション能力を身に付けること以上に「入試」の存在が大きいことを物語っている。「外国に行きたい」「自分たちが大人になる頃には今よりも英語を話す必要がある社会になっている」と考えている彼らに、「『入試』にも役立ち、実践的なコミュニケーション能力も身につく授業実践を行っていく必要」がある。

- (6) 「好きな英語の活動」として、4技能中、リスニング、スピーキング、ライティング、リーディングの順に好きである生徒たちの実態から考えても、工夫したインプット・アウトプット活動の実践も急務である。
- (7) 依然、「伝統的文法訳読式授業」や「教員による説明中心の授業」が続いている現状がある。実際に、「伝統的文法訳読式授業」を生徒たちは受け入れていない実態がある。生徒たちが身につけたいと望む「話す力」をつける授業を行っていくためには、「いかにして、大量のインプットを与え、インプットしたものをインテイクさせ、アウトプットにつなげていくか。」が最も重要である。
- (8) 教員の教室内での英語使用割合を増やしていく授業改善も必要である。
- (9) 音声を伴わない「単語の意味調べ」や「教科書本文和訳」を予習として行う学習から、音声を伴った復習中心の学習を行う方向での授業改善が必要である。
- (10) リスニング力、スピーキング力を向上させ、「英語を聴き取ることが楽しい」、「英語を話すのが楽しい」と感じる生徒たちを増やしていくための授業改善が必要である。
- (11) 英語力をつけたいと願っている生徒たち自身が「自分個人が英語を使うイメージ」を持ち、生徒たちが最も身につけたいと願い、英語学習の中で最も大切だと考えている「スピーキング力」を伸ばすための授業改善が必要である。

以上の点において、TPR、TPRS の活用が有効であることを本論文では論じていきたい。

SLA 研究の視点から、富田（2009, pp. 31- 33）は、「豊富な Input が SLA を促進するという Krashen 仮説は、誰によっても否定されていない。『日本の英語教育における豊富ではない Input』については今後十分な検討が加えられて然るべきであろう。」と述べ、日本の英語教育における豊富な Input の必要性について触れている。3で詳細に述べるが、TPR も TPRS も富田の言う「豊富な Input」を与える教授法である。

和泉（2009, p. 222）は、「インプットに加えて、アウトプット、フィードバックを伴ったインタラクションが、その場のコミュニケーションを助けるだけでなく、学習者の言語習得をも促進する働きがある」と述べ、インタラクションが生徒の言語使用の機会を増やし、自己理解と他者理解の両方を深め、言語習得の動機づけを高めると主張している。TPRS を用いた指導では、物語を導入する際に、教員と生徒の間でその内容に関わる大量の Q&A がやり取りされる。つまり、和泉の言うフィードバックを伴ったインタラクションが行われることが、TPRS を用いた指導の特徴であると考えられる。

鈴木（2000, pp. 106-107）は、音声と意味を結びつけて瞬時に意味を理解がする訓練を行う指導法である TPR がスローラーナーを含んでのリスニング指導として有効であり、英語嫌いが非常に多い高等学校において授業に TPR を取り入れたところ、生徒たちに非常に好評で、授業が楽しいという生徒が増え、リスニング・テストでも成績が向上し、英語嫌いの生徒が減少したことを報告している。さらに、齋藤・鈴木は TPR で指導すると、英語が苦手な生徒でも簡単に理解でき、日本語を介さずに音声と意味を直接結び付けることができることや、My brother came in with a large parcel under his arm. のような文法的に説明すると難しくなる英文も TPR の手法を用いると生徒は理解できるようになると述べている。



肥沼（2009, p. 7）では音声による指導のメリットとして、第一は、英語という言語の構造を脳裏にしっかりとインプットできること、第二は、音のみで指導することで生徒が文字にとらわれずに原音に近い音を再生しやすい環境が提供されること、第三には、音声を中心にした授業のほうが、生徒が生き生きと活動できる場面を提供しやすいことの3点を挙げている。肥沼が述べている3点ともを TPR, TPRS が兼ね備えていると筆者は考えている。

### 2.3 日本の小学校外国語活動と中学校英語教育の接続の視点から TPR 及び TPRS の活用に期待できること

2.2.1で挙げた Benesse 教育研究開発センター（2009）では、全国の中学2年生2,967人中、「小学校での英語の経験があった。」と回答した2,713名中の生徒が小学校での英語の授業や活動について回答した結果を次のように報告している。表は筆者が作成した。

#### （1）小学校での英語授業

図1-8. は「小学校での英語授業」に関する2009年度中学2年生の回答結果を示す。

図1-8.

「小学校での英語の授業や活動はどうでしたか。」という質問に対する回答結果

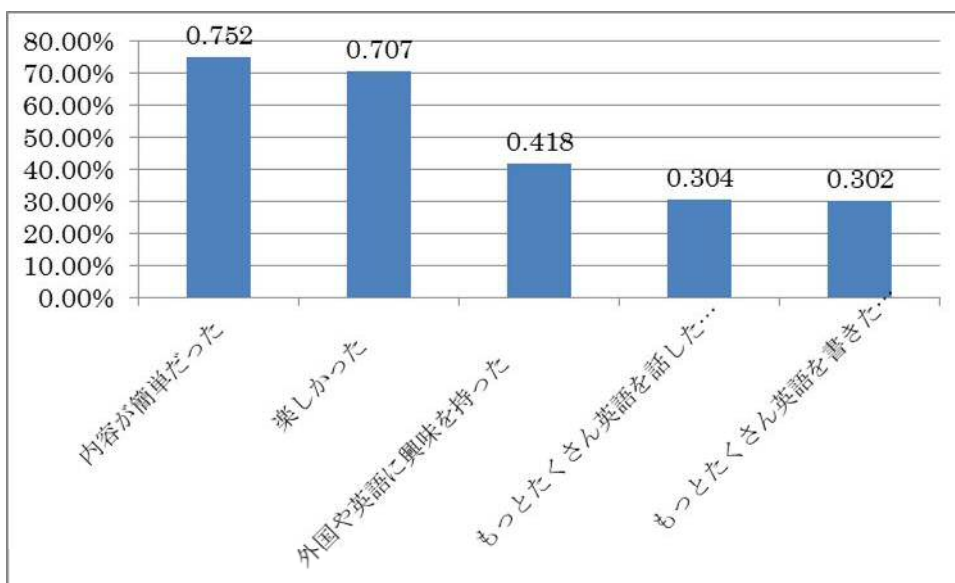


図1-8. から、7割以上の生徒が小学校における英語の学習を肯定的に受けとめていることがわかる。

同じく2.2.1で挙げたベネッセ教育研究開発センター（2014）では、「小学校での英語の授業や活動をふりかえって、次のようなことにどれくらい役立っていると思いますか。」という質問に対する中高生の回答について報告している。表は上記調査から筆者が作成した。

表1-8. は、小学校での英語授業を振り返っての2014年度中学1年生の回答結果を示す。

表1-8.

「小学校での英語の授業や活動をふりかえって、次のようなことに、どれくらい役立っていると思いますか。」という質問に対する2014年度中学1年生の回答結果（複数回答）

1位	外国や英語に興味を持つこと	77.6%
2位	英語を聞くこと	70.7%
3位	英語を話すこと	61.2%
4位	英語を読むこと	48.2%
5位	英語を書くこと	42.9%

中学1年生から高校1年生の回答にいたるまで、表1-8. における5つの項目の順位は同じであるが、年を追うごとに各項目におけるパーセンテージが高くなっている。

つまり、小学校で学習したことが中高生になってからも役に立っていると感じる生徒たちの割合が増えていることがわかる。

この Benesse 教育研究開発センター（2014）では、「英語が苦手だと感じるようになった時期」についての質問に対して、高校3年生の5.1%が、高校1年生の7.5%が、「中学校に入る前にすでに英語が苦手だと思っていた。」と回答していることも報告している。2014年度高校3年生は2009年度中学1年生であり、2014年度高校1年生は2011年度中学1年生である。少しずつではあるが、中学校入学以前にすでに英語を苦手だと考えている生徒が増えている現状があると言える。

黒川・鈴木（2010）では、筆者が担当した京都府内公立中学校中学2010年度1年生113名に対して行った「中学校入学直後に行った英語に対する意識調査の結果」について以下のように報告している。表1-9. は「英語が好きか。」という質問に対する回答結果を示す。

表1-9.

「あなたは英語という教科が好きですか。」という問いに対する2010年度中学1年生113名全員の回答結果

英語が大好きである	21%
英語が好きである	39%
どちらとも言えない	28%
どちらかと言うと英語が嫌いである	7%
英語が大嫌いである	4%

表1-9. から、中学校入学直後に「英語が大好き・好きだ」と思っている生徒は6割いるが、「英語がどちらかと言うと嫌い・大嫌いだ」と思っている生徒がすでに11%存在していることがわかる。

表1-10. は活発な英語活動を行っていた小学校（以下 A 校）出身者と英語活動が活発ではなかった小学校（以下 B 校）出身者を比較した結果を示す。

表1-10.

「あなたは英語という教科が好きですか。」という問いに対する2010年度中学1年生出身小学校別の回答結果

	A 校出身者	B 校出身者
英語が大好きである	20%	24%
英語が好きである	44%	33%
どちらとも言えない	26%	32%
どちらかと言うと英語が嫌いである	5%	8%
英語が大嫌いである	5%	4%

A 校出身者と B 校出身者の回答において、統計的な有意差は検出されなかったが、A 校出身者において10%の生徒が、B 校出身者において12%の生徒が、すでに入学前から英語という教科が「どちらかと言えば嫌い・大嫌い」と考えていたことがわかる。

黒川（2015）では、現在勤務する国立大学附属中学校1年生130名中のうち、海外からの帰国生徒11名（全体の8%）を除く109名に対して、入学時に行った英語に対する意識調査の結果を以下のように報告している。附属小学校（以下 C 校）出身者（全体の51%）は、

2014年度より文部科学省英語教育強化地域拠点事業の研究指定を受けた第1年次の小学校6年生として、熱心な外国語活動を受けてきているため、上記2つの報告とは比較が困難と考えられる。このため、C校以外の小学校から入学した外部入学生53名（全体の41%）の回答と分けて、報告している。表1-11. はその回答結果を示す。

表1-11.

「あなたは英語という教科が好きですか。」という問いに対する2015年度中学1年生

C校出身者と外部入学者の回答結果

	C校出身者	外部入学者
英語が大好きである	48%	32%
英語が好きである	15%	19%
どちらとも言えない	17%	21%
どちらかと言うと英語が嫌いである	14%	23%
英語が嫌いである	6%	6%

C校出身者で20%、外部入学者で29%の生徒がすでに入学前から英語という教科が「どちらかと言えば嫌い・嫌い」であったことがわかる。校外では中学受験に向けての学習をしながら、小学校の授業においては小学校外国語活動を受けていたという点において、公立中学校の1年生とは異なる点があるかもしれない。しかしながら、2010年度と2015年度の比較といった点においては小学校外国語活動を通して、すでに英語嫌いになっている生徒が増えているという現状があると考えられる。このような現状の中、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続は今後ますます重要となると言えよう。

白井（2009, pp. 26-27）は、「小学校英語ではゲームなどのアウトプット活動が主となっているようであるが、言語習得理論からはそのような活動よりも TPR などリスニングを中心にやる方が効果的であると思われる。韓国のように国が教材を作り、活動の中心

を TPR にして、先生もいっしょに TPR の指示に従って動くという活動をする。そうすれば先生の発音が悪くても、英語を教えた経験がなくても子供たちは正しい発音、さらに『自動的に使える予測文法』を身に付けることができる。」と小学校外国語活動における TPR の活用を提案し、「インプットの量を増やし、質を高めることが習得への近道である。」と強調している。

バトラー後藤（2014, pp. 18-19）は子どもの発達に合った外国語学習について触れ、「外国語学習環境ではインプットの量が少なく言語材料の蓄積も少ない上に注意力に限界があり、メタ認知能力の発達もまだ不十分な小学校期においては、アウトプットを行うメリットを享受できない。音に対する発達上のメリットを生かし、できるだけ多くのインプットを与え、言語材料の蓄積に重点を置くべきである。」と述べている。

酒井（2014, pp. 20-21）も Gibbons（1985）の沈黙期（silent period）の研究に触れ、「小学校高学年で英語が教科化されても、表出を急かさず、聴くことを中心とするインプットを十分浴びせることが重要である。」と述べている。第2章で詳細に述べるが、TPR の特質はこの酒井の言う「表出を急かさず、聴くことを中心とするインプット」である。

中学校教員である筆者は小学校段階のみならず、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続という点においても TPR が果たす役割は大きいと考え、第9章でこの点について詳細に述べる。

### 3. 論文の概要

この第1章では、最近の日本の中学校段階での英語教育の動向について概観した後、本研究を行った理由及び問題意識について述べた。

第2章では、TPR 及び TPRS に関わる基本的理念と先行研究及びその有効性を検証した

実証的研究をまとめ、これまでの研究で明らかになってきたことと今後行うべき研究の課題を明らかにする。

第3章では、筆者の修士論文である Kurokawa (2002) の概要を述べ、明らかになった点と今後の研究課題について報告する。

第4章では、Kurokawa (2002) では検証されていない TPR のスピーキング力向上に対する有効性について報告する。

第5章では、リスニング力、リーディング力、ライティング力に対する TPR の長期間に渡る影響力に関わる研究について報告する。中学校1年生段階で TPR による指導で学んだ生徒たちが、中学校2年生、3年生段階でどのように4技能を向上させていくかを追跡し、TPR の長期に渡る影響力について報告し、さらには TPR が入試にも役立つ英語力を高めていくことについても報告する。

第6章では、中学生2年生段階において TPR に加えて TPRS を用いた指導について報告し、日本ではほとんど研究が進んでいない、日本人中学生のリスニング力、リーディング力、及びライティング力に対する TPRS の有効性を検証する。

第7章では、日本人中学生の3年生段階において TPR と TPRS を併用した指導について報告し、リスニング力及びリーディング力への有効性を検証する。TPR と TPRS がどのような関わりを持つのか、入試にも役立つ英語力を高めて行くにはどのような活用が有効なのかについても考察する。

第8章では、第6章で処置群であった中学3年生と TPR や TPRS を用いない指導を受けた中学3年生との比較を行い、TPR と TPRS を用いた指導のスピーキング力への有効性を報告する。さらには第6章で行われた TPR 及び TPRS を用いた異なった3つの指導が中学3年生段階のスピーキング力に与えた影響力についても報告する。

第9章では、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続という視点から、TPR を用いた指導の小中接続に対する有効性について報告し、2012年度より実施されている小学校での「外国語活動」を受けて、中学校での英語指導をどのように進めていくことが有効であるのかについても考察する。

最後に第10章では、TPR 及び TPRS を用いた指導を受けた生徒たちの意識調査を考察しながら、第4章から第9章までの6つの研究より得られた結果をまとめ、それらの研究の問題点や限界点を述べたのちに、今後の研究の方向性を示す。

なお先行研究の一覧と、Appendix として、実証研究で利用した質問紙、テストの中で各章に掲載していないものを添付する。



## 第2章

### 先行研究

#### —TPR 及び TPR Storytelling の背景理論—

#### 1. はじめに

##### 1.1 TPR とは

TPR は1960年半ばに、当時、San Jose State University の心理学教授であった James J. Asher が、幼児の母語習得過程を観察することによって考案したリスニング中心の指導法である。日本では、河野（1972）によって初めて紹介された。

TPR では、教員は外国語を発しながら、その意味を動作で表現する。それを見た学習者はその外国語を聴きながらその動作を真似るという指導が基本となり、聴解先行の指導法である。

Asher（1972）では「言語習得」にかかわって、以下のことを主張している。

- (1) 第二言語を学ぶ上での偉大な戦略はリスニングをスピーキングに先行して学ぶことである。
- (2) 子どもの言語獲得は身体の動きを伴っている。
- (3) リスニングは話すための **readiness** を生み出すものであり、これは脳の働きに関連する。
- (4) 「スピーキングの前のリスニング」という順序が、言語獲得において個人の身体と一致する。

これらの言語獲得についての考えを基礎に、Asher（2009, pp. 2-4）は言語学習を成功させるための条件として、以下の3点を挙げている。

- (1) リスニングはスピーキングに先行して指導されるべきである。
- (2) リスニング力は身体の動きを通して伸ばすべきである。
- (3) レディネスが出来上がるまで発話を強制しない。

これらが TPR による指導原則である。

TPR では、最初の段階では、教員は “Walk,” “Stop,” “Squat,” といった一語文をつなぎながら、生徒たちに指示をし、次の段階で、“Walk slowly,” “Walk to the blackboard,” “Run to the chair,” さらに “Walk to the table, pick up the apple and put it on your desk,” というように、徐々に生徒たちが聴く英文を長くしていく。

日本に最初に TPR を紹介した河野（1992, p. 194）は TPR による指導の紹介の中で、動作をとり入れた他の教授法との比較を行いながら、TPR の基本原理は、「生徒の動作を中心に授業を展開すること」と、「listening の drill をすべての skills の練習に先立って徹底的に行うこと」の2つであると述べている。TPR の具体的な指導手順については、TPR に基づく英語学習教材を出版した河野・末延（1976）が述べていることを以下にまとめるとめる。

- (1) TPR を活用した指導において、まず教員は指導したい新出の語彙や文法に応じた英語を発しながら動作を行う。
- (2) 学習者はその英語を聴きながら、同時に教員の動作をまねる。
- (3) (1) (2) を繰り返すことで、その英語を聴けば、学習者だけで動作ができるようになり、発話練習へと進んでいく。
- (4) 学習者が自発的に英語を言うようになった段階では、学習者が発する英語を聴いて、教員や他の学習者が動作を行う。

## 1.2 日本における TPR

TPR は、日本には河野（1972）によって最初に紹介されたが、わずかに、Kohno（1975）、Takahashi（1981）らの研究、TPR に基づいて開発された教材として河野・末延（1976）、長期にわたる実践は1980年代の鈴木（1995）があるだけであった。

中学校用検定教科書においても、例えば、筆者が勤務していた地域で使用されていた *NEW HORIZON English Course 1*（2006）では、巻頭の Hello, English というコーナーにおいて「英語に合わせて動作をしよう。」という1ページがあり、“Stand up,” “Raise your hands,” “Look at this picture,” といった classroom English の紹介といったかたちで扱われていたが、現在、筆者の勤務している学校で使用されている *NEW HORIZON English Course 1*（2012）では教室で使う英語としての命令文は紹介されているだけで「動作すること」が強調されてはいない。*NEW HORIZON English Course 1*（2015）には「教室で使う英語」という1ページがあり、「先生が生徒に」という項目に，“Stand up,” “Sit down,” “Raise your hand,” “Open your book to page four,” “Close your book,” “Look at this picture,” “Listen to the CD,” “Repeat after me,” “Let’s read together,” “Write this down,” “Quiet, please,” “Say that again,” の12個の英文が載っている。しかしながら、「英語を聞いて、それぞれの表現を声に出して言いましょう。」と書かれており、「聴いて動作すること」は強調されてはいない。このようなことから、「英語を聴いて動作を行う」TPR が日本ではなかなか普及してこなかったことがわかる。

しかし、最近10数年間で TPR の実践者は徐々に増えてきており、実践と研究が進んできている。たとえば、中学生を対象としたものに、Kurokawa（2002）、Kawabuchi（2005）、Takao（2007）、Kadota（2009）、黒川・鈴木（2010）、黒川・鈴木（2011a）、黒川・鈴木（2011b）、黒川（2012a）、高校生を対象としたものに、Yoshioka

(2002), Shimizu (2005), 藤間 (2008), 中川 (2008), 浅井 (2011, 2013) などがあり, 従来の文法訳読重視の授業や機械的なアウトプット重視の授業よりも効果があることが実証されてきている。詳細は第2章で述べる。

しかしながら, TPR に対しては誤解も多い。たとえば, 「TPR は入門期でしか使えない指導法であると思われる。」と記述した英語科教育法の教科書もある。また, 英語教育学者の間でも誤解があり, 「TPR が時代遅れの指導法であり研究する意義がないのではないか。」という意見を聞いたこともある。また「TPR は子ども向きの指導法である」という誤解も多い。全国規模の学会における筆者の研究発表時にも, 質問事項として, 「TPR は本当に中学生や高校生に活用できる指導なのか。」という内容の質問を受けることも多々あった。身体を動かして学習することが幼稚な印象を与えることや, 以前から児童英語教育で用いられてきたことも, このような誤解の一因であろう。古くは, 小学生よりも大人に用いたほうが, 効果があることを実証した Asher & Price (1967), 中学2年生を対象にした Takahashi (1981), 高校生を対象にした鈴木 (1995), 最近のものでは, 前述した最近10数年間の中学生や高校生を対象とした研究からも, 子どもだけに適した指導法ではないことは明らかである。これらの研究についても, 第2章で詳細を述べる。

日本ではなかなか普及しこなかった TPR であるが, 2016年度より使用される予定で, 今現在, 各地域が採択中である1年生の教科書の状況に, 以下のような変化が見える。

- (1) *TOTAL ENGLISH 1* (2015) には「身の回りの英語」という項目が4ページ分あり, Step 1 として「英語を聞いて, その絵を指さしてみましよう。」という指示がある。*SUNSHINE ENGLISH COURSE 1* (2015) には Let's start 2 「町の中の会話を聞こう」という項目が2ページあり, ここでも「やってみよう」として「上の絵を見て, 先生が言うものを指さししましよう。」等の英語を聴いて指さしする

活動の指示がある。*NEW CROWN 1 ENGLISH New Edition* (2015)には「友達になろう (2)」という項目が2ページあり、「タッチングゲーム」として「先生の言った英語に合う絵を指さそう。」という指示がある。これらの教科書では、“Point to the picture of ...”といった指示を聴かせて、生徒たちに教科書内の絵を指さしさせる TPR を用いた活動を行うことができる。

- (2) *ONE WORLD English Course 1* (2015)には「こんなときはこう言おう。」という項目が2ページ分あり、“Stand up, please,” “Sit down, please,” “Please raise your hand,” “Open your textbooks to page five, ” “Close your textbooks,” “Repeat after me,” “Listen to the CD,” “Look at the blackboard,”等の従来の検定教科書にもあった英文に加え、“Come up to the front,” “Go back to your seat,” “Get into pairs,” “Make a group of four,”といった英語も掲載されており、「英語を聞いて、どの絵のことか番号を選ぼう。」という指示が書かれている。さらには、「サイモン・セズ・ゲーム」を、上記英語を聴いてやろうという誘いも入っている。*NEW CROWN 1 ENGLISH New Edition* (2015)にも「教室で使う英語」という項目が2ページあり、(1)にあったような英文に加え、“Make pairs,” “Make groups of four,” “Put your hand down,” “Put down your pencil,” “Come to the front,” “Let’s give him a big hand,”等の、従来の検定教科書にはなかった教室内の動きを含む英文も含まれるようになってきている。

以上は、小学校校外国語活動を意識しての内容と考えられるが、いずれにしても、従来の検定教科書よりも、授業の中に TPR を用いて、授業の中に「動作」を取り入れやすい状況が少しではあるが増えてきていると言えよう。本研究では、TPR を用いた指導が日本の英語教育に普及していき、生徒たちの4技能向上に寄与することを最大の目的と考えている。

### 1.3 日本における TPRS

日本での TPRS 研究は以下の松尾 (2007) と黒川 (2011a, 2012b) のみである。TPRS は TPR 以上に、その具体的な指導方法は日本では知られていない。それゆえ、1.4 で前述したような TPR と TPRS の具体的な違いについても、ほとんど知られていない現状である。本研究では日本人中学生に向けて、それらのどのような活用が有効であるかを検証していく。

#### 1.3.1 松尾 (2007)

日本で最初に行われた TPES の先行研究は松尾 (2007) である。松尾は、TPRS の効果として、Ray & Seely (2008) が述べている4点を挙げている。

- (1) 実際に英語で語られる物語を、母語を介さずに理解できるようになる。
- (2) 絵を見て、物語の内容を流ちょうに文法的にもかなり正確な英語で話せるようになる。
- (3) 物語で用いられた単語、熟語、文法は学習者が非常に興味のある物語の中で繰り返し聞き、使われる文脈とともに覚えるため、極めて長期間、記憶に残る。
- (4) 繰り返し聞くことで母国語を習得するように「文法に対しての耳」を養うことができる。

松尾は、TPRS を用いた指導によるスピーキングの効果を検証した研究が日本では皆無であると述べ、TPRS 用のテキストである *TELL ME MORE* (Gaab, 1998) を活用して中学1年生8名を対象に行った指導について報告している。松尾は、指導を始める段階で未習の構文テキスト内に含まれていたため、検定教科書も併用した指導となり、週5時間50分授

業の最初の30分間に TPRS を用いた指導を行ったと述べている。詳細は後述する。

### 1.3.2 筆者による TPRS 研究

黒川（2011a）では、中学2年生から中学3年生前半の時期に、TPR 及び TPRS による指導を受けた処置群と、同じ期間に文法訳読及び機械的口頭練習重視の指導を受けた対照群に、スピーキング・テストを実施し、その有効性を報告した。黒川（2012b）では、TPR で学ぶ2年生対象に TPRS も活用し、TPRS による指導がリスニング、リーディング、ライティングの3技能に対する影響力を持つことを報告している。本研究では、これらの研究についての詳細も報告する。

## 2. TPR の先行研究

### 2.1 海外での TPR 研究

#### 2.1.1 TPR が考案された背景

Asher（1969）は、the Berlitz school や the Defense Language Institute ではアラビア語、中国語、ロシア語のような言語を1日に8時間、週に5日間を12週間続けるプログラムや8年間毎学期スペイン語を学ぶコースにおいても、それらの言語の流暢さが身につかない点を指摘し、以下の2点を主張している。

- (1) 限られた短い時間の中で、リスニング、スピーキングを伸ばすために、訓練の最初の段階は4技能のうちのリスニング力だけに集中するのがよい。その理由は、リスニングが他の3技能に転移するからである。
- (2) TPR は、子どもが母国語を学ぶ過程と同じような過程を踏む。子どもたちは発話を始める前に、複雑な命令文を聴いて、おとなの動作を観察しながら自分たちも動作

をすることによって、高いリスニング力を得る。聴解を先行することによって、スピーキングがしだいに伸びていく。このような過程と同じように学んでいくのが TPR である。

また、Asher は「母国語を第二言語に訳す作業」は力のある生徒にはよくても、初心者にとっては学習を遅らせる左脳の作業であるので悪影響があると述べている。Asher は、さらに、TPR の効果について、「英語、フランス語、ドイツ語、日本語、ロシア語、スペイン語の指導において、同じような結果が得られている。「思考の柔軟さ」という点で、TPR は「長期の保持力を持つ、ストレスがない学習方法である。」と述べている。

Asher (1984) では、TPR の特徴として、以下の6点を挙げている。

- (1) TPR は学習者に外国語の長期の学習を続けようという高い動機づけを与える。
- (2) TPR はどこでも一般化できる指導法であり、どの公立学校、大学でも適応できる。
- (3) TPR は概念が単純であり、自分の本を読んだ後、何千人もの教員が世界中で活用し、成功している。
- (4) TPR はユニークで、幼児が母国語を覚えていくやり方で、速いペースで模倣するだけである。身体で反応していくため、簡単な語彙から始まり、難しい語彙は必要ない。
- (5) TPR は右脳に作用する指導法である。
- (6) 95%の生徒が理解していても、指導者は残りの理解できていない生徒のことを考えなくてはならない。TPR は100%の生徒が理解することを達成できる。

### 2.1.2 TPR の指導効果

Asher らによる海外での TPR の有効性に関わる実証研究において、以下のことが報告



されている。まず, TPR の指導効果に関して,

- (1) 知能テストや言語適性テストにおける成績の高低の影響を受けにくく (Kunihira & Asher, 1965), これらのテストの成績が低い学習者にも TPR の指導は効果がある。(Asher, 1965, 1972)。
- (2) 少ない学習時間でも TPR は効果を上げることができる (Asher, 1972; Asher, *et al.* 1974; Swaffar and Woodruff, 1978)。
- (3) 子どもよりも大人に効果がある (Asher & Price, 1967)。

また, TPR によるリスニング活動の有効性について言及している先行研究には, 以下のようなものがある。

- (4) リスニングとスピーキングを同時に指導すると, 両方とも伸びが悪く, リスニングに集中する方が効率がよい (Asher, 1969, 1972; Asher *et al.*, 1974; Gary, 1975)。
- (5) リスニング力を伸ばすと, その力は他の技能に転移する。(Asher, 1969, 1972; Asher *et al.*, 1974; Gary, 1975)。
- (6) 聴いた外国語文を母語に翻訳させると指導効率が落ち, 母語を用いない TPR によるリスニング中心の指導の方が優れている (Kunihira & Asher, 1965; Asher, 1965, 1969)。

このようなリスニング中心の TPR の考え方は, 外国語指導法に大きな影響を及ぼし, インプット中心の指導法が生まれた。リスニングの他の技能への転移を実証した研究は多数ある。たとえば, 絵を見ながらロシア語を聴いたり, ロシア語を聴きながら書き取ったりすることに専念させた Postovsky (1974) はリーディング, スピーキング, ライティングへの転移を, また絵を見ながら外国語を聴く OHR Method を採用した Winitz *et al.* (1977) はリーディングへの転移を, それぞれ実証している。そのほかにも,

Winitz and Reeds (1973) , Reeds *et al.* (1977) , Corbett and Smith (1981), Krashen and Terrell (1983) などがある。最近では VanPatten (1996) が提唱したインプット中心の文法指導法 Processing Instruction でも理解中心の考え方は引き継がれ、Lee and Benati (2009) にはその有効性を実証した研究が多数報告されている。

Asher (1966) では、Kunihara and Asher (1965) 及び Asher (1966) における TPR を用いた日本語指導や、Asher (1965) における TPR を用いたロシア語指導を振り返り、TPR が効果を示す理由として、以下の3点を挙げている。

- (1) 海外に住むことになった子供たちが、両親たちが長い年月の中、そこの外国語に流暢になれないのに対して、短期間で現地の人たちのように流暢になるという事実がある。これは、大人の言語は身体の動きから離れたものであるのに反して、子どもたちの遊びは言語に全身の動きを同時に伴っており、TPR の手法を使って学んでいるからである。
- (2) 大人は通常、言語を伝え、受け取る時、静止して動かない場合が多い。しかしながら、TPR を用いると、大人たちは短期間で複雑な発話を理解することができる。
- (3) リスニングとスピーキングを同時に指導することは危険である。Audio-lingual Approach ではリスニングとスピーキングを同時に指導するが、リスニングとスピーキングを同時に指導し、初期の段階からスピーキングを強要することであり、指導段階としては早急すぎる。つまり、理解のための記憶の筋道を消し去ってしまうようなものである。

以下に TPR の基本理論、特徴及び海外における TPR 研究の詳細を述べる。

### 2.1.3 TPR における「言語習得に関わる聴解先行の原則」

Asher (2011) では「言語習得に関わる理解先行の原則」と題して、以下のことを述べている。

(1) 右脳の働きから考えて、言語習得はスピーキングを先行するべきではない。つまり、言語習得のための情報をインテイクし、長期記憶に残す右脳の働きを有効にするにはスピーキングを急ぐべきではない。

(2) 言語の習得は、生物学的にも、正しい発音習得という側面からも、思春期以前の子どもの時期に始めるのがよいというのが定説であった。しかしながら、21世紀の課題は「大人にいかになら自然な発音を身に付けさせるか」である。

(3) 長期記憶を高めるためには「その言語に最初にいかにさらされるか」が大切である。左脳ばかりを動かす練習は、どの年齢においても不適切である。言語習得において、左脳だけを使って行う練習は、情報のインテイクを妨げるのであり、情報を取り入れるなりすぐに消し去ってしまうことになる。つまり、繰り返し行う情報のつめこみは不適切である。

(4) TPR を用いて指導を行えば、最初の5分で理解ができる。

(5) 指導者として、使用する語彙から消すべき語が3つある。

□ 1つ目は「指導法」という語である。「指導法」には方略が含まれ、方略には科学が含まれる。教えるということは科学とは離れた高い芸術である。科学は言語の道具箱のためにいくらかの語彙の道具を与えることができる。しかしながら、指導者がその語彙・言語をどう活用するかは、指導者としての才能と技術にかかっている。

□ 2つ目に消すべき語は「訳す」という語である。「訳すこと」は表面上、Krashen が言う **Comprehensible input** を得るための直接的で簡単な解決方法のように見

える。しかしながら、訳を行うと、教員も学習者も、何の確信もなく、その学習内容を決めつけてしまうのでよくない。

- 3つ目の消すべき語は「覚える」という語である。語彙, 対話, 動詞の活用等を覚えようとする、左脳での遅い動きの学びになってしまう。

(6) 生徒のゴールを組織化することが大切である。

生徒のゴールはその目指す言語において流暢さを獲得することである。「文法」が生徒たちにとって魅力的になるのは、それが自分の身体のようになり、無意識のうちに使えるようになったときである。ゴールは単純で、「1回や2回の出会いで」、つまり、短期間で達成できるようなものを設定するべきである。

(7) 言語の学習に夢中にならせることが大切である。

目標とする言語で遊ぶようなつもりで、授業以外でも使い、お互いにその言語を使って話しかけ、冗談を言い合い、会話に夢中になることが大切である。目標とする言語を恐れることなく、笑って楽しんで使うべきである。

(8) 少しの練習が良い。

学習・練習前の反復と学習後の反復では重大な違いがある。最大の成果を得るためには学習前に反復するべきではない。学習内容を十分に理解してからの反復練習こそが定着につながるのである。学びは最初の出会いから始まるべきであり、学習者にとっては、学習後に新しい展開が始まるのである。つまり、生徒たちは、学習後に、より言語を用いて遊ぶことができ、そのことにより、生徒たちの理解の学習カーブがより鋭くなるのである。学習後の練習は返答（反応）時間を早くするのであり、学習内容を理解すると、生徒たちはより早く反応することができるようになるのである。

(9) 生徒たちにとって短期間の目標から始めるべきである。「5分以内で地球上のどの

言語でも獲得できるのだ」と生徒たちに主張して、目標言語の新しい言語や文法的な特徴を提示するための最初の道具として、TPR を使うべきである。学びを簡単にし、指導者自身が楽しんで指導していくべきである。指導者が楽しんで指導すれば、生徒も楽しんで学ぶことができるのである。

#### 2.1.4 脳科学の側面から見た TPR の特徴

Asher (2014) が述べている脳科学の側面から見た TPR の特徴を以下にまとめる。

- (1) 脳科学から考えて、スローモーションのような指導が伝統的指導であるのに対して、「外国語を速いスピードでストレスなしに習得する方法」が TPR である。幼児は silent period に黙って莫大なる言語の理解を行い、目標言語地図（音韻論、文法、意味論の青写真）を内在化し、発話の前の準備を始めている。彼らの驚くべき language-body conversation こそが TPR の本質である。
- (2) TPR は脳の働きから「Comprehension First の指導法」である。理解とスピーキングは脳の異なった場所で行われる。理解は、ウェルニッケ野での働きが関係する。それに対して、スピーキングは左前頭葉のブローカー野での働きが関係する。ウェルニッケ野が損傷すると、患者は話せても、人々が話していることを理解できなくなる。ブローカー野が損傷すると、人は理解していても話せなくなる。
- (3) 「訳」は脳の働きと対立する指導法である。生徒たちが外国語を習得しようという意欲を持っていても、「訳」を聞くと、脳は生徒たちの学ぼうとする意欲とは反対の動きをしてしまう。TPR では「訳」を行わない。脳の中に「真実」を長期記憶として貯蔵する働きを与える指導法が TPR である。この根拠は Asher (1969) で検証されている。

- (4) TPR を用いた指導により、ことばをおもちゃのように用いて遊ぶこと (doodling) を薦める。その場合、正しい発音に訂正することは初心者に対してはすべきでない。母国語を習得しようとしている幼児に対するように、誤りに対して寛容になる必要がある。誤りを指摘しなくても、このような言語体験を思春期以前の早い時期に始めれば、子どもたちは流暢な発音になっていくのである。
- (5) 「伝統的な授業」は左脳を使っての第二言語指導であり、遅い動きの学びである。これに反して、理解とともに右脳へ働く学びは高いスピードの学びである。話す、あるいは批判的に考える左脳において学びが編集されるのではなく、「右脳で貯蔵される学び」こそが TPR である。

#### 2.1.5 Asher の TPR 活用前の研究

Asher (1963) が TPR 活用前に行った下記の研究から得られた結果が、その後生み出された TPR の理論を根底で支えている理論であると考えられる。Asher は40組のペアになった大学生たちに2種類の異なった学習をさせた。

- (1) 実験方法：片方のグループは、英語を聴き、それらを日本語、スペイン語、ロシア語のいずれかですぐに発話する練習を行なった。つまり、リスニングとスピーキングを同時に指導されて学んだ。もう1つのグループは、カードに書かれた英語を見て、それらの意味を日本語、スペイン語、ロシア語のいずれかで書いた。各アイテムを2回続けて練習した。このグループは聴き取って、その意味を確認するだけで、発話はしていない。つまり、リスニングとスピーキングを同時には学んでいない。両方のグループとも、1つのアイテムを上記のような学習法で2回学んだ。
- (2) 実験結果：どの言語を学習したペアも、リスニングとスピーキングを同時に学んだ

グループよりも、リスニングとスピーキングを同時は学ばずに、その言語を聴き取って意味を確認し、発話はしなかったグループのほうが、保持力が高く、日本語の学習においても、スペイン語の学習においても、 $p<0.005$ で有意に上回った。つまり、初めて学ぶ外国語を学習前に全く発話練習をせずに学習したグループのほうが、復元率も高かった。この結果は、学習前に発話練習を行うことは言語習得に良くなく、学習前の発話練習が保持率に悪影響を及ぼすことを示している。つまり、「十分理解をしたあと（学習後）の口頭練習」が「十分理解をする前（学習前）の口頭練習」よりも効果があるということを示している。

#### 2.1.6 スペイン語指導における TPR の効果

Asher et al. (1974) では、以下のような TPR を用いたスペイン語指導について報告している。

##### (1) 参加者

処置群はスペイン語を全く学んだことがない27名である。対照群はスペイン語学習を始めて1年間経つ200時間の指導を受けた高校生14名（以後、対照群1）、スペイン語学習の前期を終えた大学生44名（以後、対照群2）、前期・後期のスペイン語学習を終えた大学生28名（以後、対照群3）の3グループである。

##### (2) 処置群に対する指導

処置群は2つの学期の間に、1週間に3時間の TPR による通常の指導を受けた。10時間の訓練の後、生徒たちは発話して指導者に命令を発するようになり、授業の20%は生徒たちが教員を動かす発話の時間となった。リーディングとライティングに関わる指導は、各授業の最後の数分で、指導者は黒板に生徒たちが授業中に聴

き、書いてほしいと指導者にリクエストした文構造や語彙を、英訳を付けずに書いた。生徒たちはそれらをノートに書いた。45時間の指導の中間地点で、指示を通してのリスニングが授業の70%に、授業の20%がスピーキングに、10%がリーディングとライティングとなった。宿題はいつさい与えられなかった。

### (3) リスニング・テスト及びリーディング・テスト

①リスニング・テストは、両群がすでに学んでいる語彙が含まれた物語を聴いたあと、10個のTFテストに答える形式で行われた。

②リーディング・テストは印刷された物語を読んでTFテストに答える形式で行われた。

### (4) 結果

①リスニングにおいて、宿題なしで45時間の訓練を受けた処置群が、宿題を含めて約200時間の教室での訓練を受けた対照群3を、 $p<0.01$ を超えるレベルで、宿題を含まずに75時間の訓練を受けた対照群1を  $p<0.001$ のレベルで有意に上回った。処置群は対照群3よりも30%、対照群2よりも35%高いリスニング力を示した。処置群の学習時間よりも150時間以上多い、スペイン語の2つの学期を終えた対照群3は最も高いリスニング力、リーディング力を持つはずであるが、その対照群3を上回った。

②リーディングにおいても処置群は対照群2を0.001のレベルで有意に上回った。処置群と対照群3の間には有意差が検出さなかったが、このことは、リーディングの組織的練習をしていない処置群に対する指導が有効であることを示すものである。

③スピーキングにおいても、処置群の平均的な生徒の力は good, fair, poor の三段



階のなかで最も良い good であった。

Asher はこの研究のまとめとして、「リスニングからリーディング、ライティング、スピーキングへの転移があることがわかった。」と述べ、「身体の動きは理解、組織化、言語インプットの貯蔵に偉大な威力を発揮する。」とも主張している。

Asher (1977) もスペイン語指導における TPR の効果を報告している。結果の詳細を以下に挙げる。

#### (1) リスニング力に対する効果

- TPR で指導を受けた子どもたちと、TPR で指導されていない子供たちとの間にリスニング力において有意差が検出された。両者の差は年齢を重ねごとに広がる。例えば、TPR の指導を受けた6年生は指導を受けていない6年生と比較して25%高いリスニング力を身に付け、7年生、8年生の場合では30%高い理解力を示した。子どもたちの年齢が高くなるほど、TPR の影響は大きくなる。
- 大人同士の比較においては、わずか20時間の TPR の指導を受けた大人たちが、TPR の指導を受けていない大人よりも60%高いリスニング力を示した。
- Spanish Picture Test において、TPR で指導を受けたグループも指導を受けなかったグループも同じ語彙を学び、絵に関する70の英文を聴き、その後に TF テストを受け、解答を書いた。その結果、訓練で学んでいなかったものを含む会話レベルの理解及び、思考の柔軟さ」の点で TPR 群が上回った。

#### (2) リーディング力に対する効果

- リーディングにおいては、TPR で指導されていない群と比較して、TPR の指導を受けた6年生は30%、7年生と8年生は50%高いリーディング力を示した。さらに、大人では65%高く上回る結果を示した。

□ 20時間のスペイン語の指導を TPR の活用で学んだ大人は、TPR の活用で学んでいない大人と比較して、65%高いリーディング力を示した。

### (3) ライティング力に対する効果

文や指示の結合を20分間で書くように指示された5年生と6年生との比較において、TPR による指導を40時間受けた5年生は、TPR の指導を受けなかった同学年の生徒より60%高いライティング力を示した。6年生同士の比較においても TPR 群が30%高いライティング力を示した。

## 2.1.7 日本語指導における TPR の効果

Asher (1964) , Asher and Post (1964) , Kunihara and Asher (1965) 及び Asher (1965) では、TPR による日本語指導の手順と結果を以下のように報告している。

### (1) 参加者

参加者は日本語指導を全く受けたことがなく、英語以外の言語を話せない、かつ言語専攻でないボランティアの大学生88名である。 *Modern Language Aptitude Test* と *American College Testing Program* により、均質の1つの処置群と3つの対照群に分けられた。指導を全時間受けた学生は最終的に67名である。

### (2) 処置群に対する指導

□ 1回目の指導：処置群16人は指導者が言う「立て」、「歩け」のような1語文の日本語を聴き、その英訳を聴くことなしに指導者と動くことを8分間続けた。20分後には「窓まで走り、本を取り、それを机の上に置き、椅子に座れ。」のような複雑な発話を聴いた。

□ 2回目の指導：1回目の指導の24時間後に、保持テストを受けた後、10分半におよぶ

2回目の指導を受けた。この指導では「戸に歩いて行け。」といった複雑になった発話を40種類聴き、その直後に保持テストを受けた。

③3回目及び4回目の指導：2回目の指導の24時間後に各7分半に及ぶ3回目、4回目の指導を受けた。3回目目以降の指導においては「机に歩いて行って、鉛筆と本を置け。」、「窓に走って行って、本を持って机に置いて、椅子に座れ。」のような複雑な日本語を16種類聴いた。すべての日本語は会話レベルの速度で発話されたテープから音声であり、指導直後に保持テストを受けた。

### (3) 対照群に対する指導

第1対照群15名は、処置群と同じ発話のテープを聴くが、動作は行わず教員の動作を黙って観察した。第2対照群18名はそれぞれの日本語の指示のあとにテープから流れる英訳を聴くが、教員の動作を観察しなかった。第3対照群18名は日本語の発話を聴いたあとにそれらの英訳を黙読したが、教員の動作を観察しなかった。

### (4) 保持テスト

各指導直後に保持テストは実施され、最終の保持テストは最後の指導の2週間後に行われた。保持テストでは、処置群は日本語を聴いて実際に動作を行うことで答え、対照群は日本語を聴いて紙にその英訳を書くという形式で行われた。ただし、対照群については、2週間後の保持テストの一部において、紙に答えを書く形式も行われた。これは「書く」という点で、どのような差が出るかを測るためであった。テストにおいては、「机まで歩き、鉛筆と本をそこにおろせ。」のような指導されていない新規の発話も加えられた。記憶保持テストの採点は「動作」の単位で行われた。例えば「椅子に走って行って本を持て。」では「走れば」1点、「椅子まで走れば」2点、「本のある椅子まで走れば」3点、加えて「椅子の上の本を持てば」4点満

点といった形式であった。

#### (5) 結果

結果は各指導直後, 各24時間後, 2週間後全てにおいて, 1語文, 単文の場合も複雑な日本語の場合も, 処置群が各対照群よりも有意に上回る保持力を見せた。24時間後も2週間後も, 長い発話及び新規の発話においても  $t$  検定で  $p<0.005$  で, 処置群が有意に上回った。

#### 2.1.8 ロシア語指導における TPR の長期効果

Asher (1965) では, 2.1.6で挙げた日本語指導における TPR の効果を検証した研究に続いて, ロシア語指導における TPR の効果を実証した研究を報告している。

##### (1) 参加者

参加者はロシア語を学んだことがない36名のボランティア学生で, 処置群18名, 対照群18名である。ランダムに抽出された結果, 対照群18人は *Otis Mental Ability Test* において  $p<0.05$  のレベルで処置群を上回っていた。

##### (2) 処置群に対する指導

処置群は4人または5人の小グループに分けられ, 録音されたテープからのロシア語の指示を聴き, 指導者とすぐに同じ動作をするように指示された。

① 最初の3分間: 「歩け。」, 「止まれ。」, 「かがめ。」, 「回れ。」, 「座れ。」のような1語文の指示を各6回ずつ聴いて, その意味を表す動作を行った。

② 次の9分間: 「ドア (窓) まで歩け。」, 「テーブル (椅子) まで走れ。」のような統語構造の指示を聴いて動作を行い, 保持テストを受けた。

□ □の指導の24時間後, 生徒たちは6分間, 「鉛筆 (本, 紙) をとれ。」, 「鉛筆 (本,

紙)をおろせ。」,「鉛筆と本をとって。」のような指示を聴いて動作を行った。

□□の48時間後：生徒たちは,7分間の最終の指導を受けた。「テーブルまで歩いて本を取り,それを椅子の上に置け。」,「窓から鉛筆と紙を取り,ドアまで走れ。」のような,より複雑な指示を聴いて動作を行った。

□□の2週間後に保持テストが行われた。

### (3) 対照群に対する指導

対照群は処置群と同じ指導の流れであったが,異なっていた点は,対照群は静かに椅子に座ってロシア語の指示を聴くが,動作は行わずに教員と一緒に動作を行う状況を想像するだけであったことである。

### (4) 保持テスト

保持テストにおいては,処置群は個別に動作を行い,対照群はグループでロシア語を聴き,その英訳を書いた。配点は「動作」の単位で得点化された。例えば,「テーブルまで走って花をつまみ上げろ。」という指示の場合,「走れば」1点,「テーブルまで走れば」2点,「何かをつまみ上げれば」3点,「花をつまみ上げれば」4点といった配点であった。対照群がロシア語の意味を英訳したものへの配点も同様であった。「1語文」,「短い発話」,「長い発話」,「会話的発話」の4項目に分けられた。「短い発話」とは「椅子まで歩け。」,「長い発話」とは「椅子まで歩き,鉛筆を摘み上げろ。」,「会話的発話」とは,これらを複合させたもので,保持テストで初めて聴く指示を意味するものであった。

### (5) 結果

1語文においては有意差が出なかったが,「短い発話」「長い発話」「会話的発話」

においては、処置群が対照群を有意に上回る結果となった。3回目の指導内容においては、その指導の48時間後の記憶保持テストにおいて、 $p<0.05$ のレベルで処置群が対照群を上回った。全時間の指導内容においては、最終の指導の2週間後に行われた保持テストにおいて、 $p<0.005$ のレベルで処置群が対照群を上回った。

Asher (1965) は上記の TPR を用いた日本語指導及びロシア語指導の研究の結論として、以下の2点を述べている。

- (1) 日本語指導及びロシア語指導において、複雑な構造の文に対する流暢さという点や、生徒たちが指導中には学んでいなかった未知の複雑な内容を聴き取ることができた点においても、TPR の有効性がわかる。
- (2) 特に発話が複雑になるほど、また指導からの間隔が長くなるほど、その効果が優れていることから、「聴き取って、その意味を動作で表すこと」は「外国語を聴き取る力を加速させる力」がある。

Asher & Price (1967) では、Asher, 1964; 1965; 1966; Kunihiro & Asher, 1965 による先行研究について、以下の2点を報告している。

- (1) 日本語またはロシア語の学習において、書かれた言語を英語に訳して学習を通して学ぶよりも、TPR を用いた指導で学んだ大学生のほうが、リスニング力において、 $p<0.0005$ のレベルで優れていたこと。
- (2) ロシア語の命令文を聴いて教員と一緒にその意味を動作で表わす、あるいは教員の動作を観察して学んだ大人と、座ってロシア語の命令を聴きそれを英語に訳す作業を行った生徒たちの比較において、複雑な内容の発話への理解を測る保持テストで、TPR を用いた指導で学んだ大人のほうが  $p<0.0005$ のレベルで優れていたこと。

### 2.1.9 ロシア語指導における TPR の大人に対する学習効果

Asher (1966) では、TPR を用いたロシア語指導について報告している。Asher & Price (1967) においては、「通常、海外で暮らすことになった家族がその国の言語を学んだ場合、遊びの活動を通して身体の動きで返答したりする子どものほうが、それを行わなかった大人よりも早くに言語を学んでいくこと」が通説であることにふれ、「大人も子どもも両方が身体の動作を通じて学べばどうなのか」について追求するために、Asher (1966) の研究が行われたと述べている。以下にこの研究を要約する。

#### (1) 参加者

参加者はカリフォルニアの San Jose にある公立学校の第2学年、4学年、第8学年から抽出された96人の子どもたちと、San Jose 州立大学の心理学を学ぶ18歳と21歳の大学生37人である。96名の子どもたちの平均年齢はそれぞれ8歳1か月、9歳9か月、13歳8か月である。事前に調べられた子どもたちの平均 IQ は8歳では115、10歳では113、14歳では114であった。どの年齢層とも全くロシア語を学んだことがなかった。参加者は、それぞれ同じ年齢の「act-act グループ」（以後、処置群とする）と「observe-act グループ」（以後、対照群とする）の2つに分けられた。

#### (2) 処置群に対する指導

- Unit □における指導：3分間、テープのロシア語の発話を聴きながら、指導者の動作と全く同じ動作を行った。「立て。」、「座れ。」、「歩け。」、「止ま。」、「回れ。」、「しゃがめ。」、「走れ。」といった指示が、生徒たちが単純に覚えてしまわないよう、指示する順序を変化させながら10回繰り返された。
- Unit □における指導：「ドア（窓、椅子、テーブル）まで歩け。」、「ドア（窓、椅子、テーブル）まで走れ。」といった指示が行われた。

□ Unit □における指導：□の24時間後、生徒たちは、6分間、「鉛筆（本、紙）をつまんで取れ。」、「鉛筆（本、紙）をおろして。」、「紙と鉛筆を取って」、「鉛筆と本と紙をおろして。」といったロシア語の命令文を聴いて、その意味を表す動作を行った。

□ 24時間後の保持テストでは、「テーブルまで走って紙をとって。」、「鉛筆をとって窓まで歩け。」、「椅子まで走って本をおろして。」等の実際には練習していない内容も含まれた。

□ Unit □における指導：□の48時間後に保持テストに戻った生徒たちは、7分半の「紙と鉛筆を掴み上げて椅子の上に置きなさい。」、「テーブルまで走り、紙をおろし椅子まで走れ。」、「ドアまで歩き、鉛筆をつまんでテーブルに置いて、椅子に座れ。」等の複合された文を聴いて、その意味を表す動作を行った。

□ □の2週間後に、最後の保持テストが行われ、訓練の合計時間は25分30秒、個人の保持テストの合計時間は19分となった。

### (3) 対照群に対する指導

対照群は、処置群とまったく同じロシア語を聴いた。異なっていた点は、対照群は静かに座ったまま教員の動作を見るだけで、実際には動作を行わなかったことである。

(4) 保持テストは両群とも同じ時期に行われ、両群とも、ロシア語を聴きながら、その理解を動作で表した。つまり、「椅子まで歩いて行き、座れ。」のような指示を聴いて、対照群も実際にその意味を動作で示した。

### (5) 結果

□ ロシア語のどの長さの発話においても、年齢が高い順に点数が高く、8歳の得点が



もっとも低かった。8歳と大人の間での点数であったのが10歳と14歳であった。

- 大人とそれぞれの年代の比較（*t*検定）においては、どの年齢の子どもたちよりも大人の大学生のほうが、 $p < 0.0005$ のレベルで、優れていた。
- 14歳と10歳の子どもの間には有意差が検出されなかった。14歳は8歳との比較においては有意傾向があった。処置群においては、10歳は8歳よりも優れていた。

Asher & Price（1967）は上記の研究の結論として、以下の3点を挙げている。

- (1) 第二言語を大人が子どもと全く同じ状況で学んだ場合、リスニングにおいて大人のほうが子どもよりも優れている。
- (2) 子どもたちの比較においても、10歳や14歳の子どもたちのほうが、8歳の子どもたちよりも、ロシア語の発話への理解が有意に優れている。この結果は子供たちの集中力のスパンが原因しているのではないかとも考えられる。しかしながら、単文の場合も8歳の子どもがもっとも低かった点から、必ずしもそうであるとは言えない。
- (3) 子どもも大人も TPR を用いた指導で学んだ場合、記憶保持においては、大人のほうが優れている。

上で挙げた研究に加えて Asher（1966）が行った TPR を用いたロシア語指導に関わる別の研究を、以下に要約する。

#### (1) 参加者

参加者はロシア語を全く学んだことがなく、*California Test of Mental Maturity*によりマッチングされ構成された子どもたち32名である。

#### (2) 処置群に対する指導

処置群はロシア語を聴いて、その意味を表す動作を教員とともに行った。

### (3) 対照群に対する指導

対照群は処置群と同じロシア語を聴くが、教員が示す動作を観察するだけであった。

### (4) 保持テスト

処置群はロシア語を聴いて、その理解を動作で示した。対照群は聴いたロシア語の理解を、英訳を書くことで示した。

### (5) 結果

結果は処置群が、ロシア語のどの複雑さにおいても、その理解において、 $p<0.01$ のレベルで優れていた。長い会話レベルの発話においては  $p<0.0005$ のレベルで上回った。

さらに、Asher (1966) では、ロシア語指導における TPR の効果に関わる以下の研究も報告している。この研究は前述した32名の子どもたちを参加者とした研究と同様、参加者は子どもであるが、保持テストの形態が異なっている。その研究を以下に要約する。

#### (1) 参加者

参加者は *California Test of Mental Maturity* により分けられた2年生, 4年生, 8年生の各16名である。

#### (2) 処置群に対する指導

TPR を用いた指導で学び、ロシア語を聴いて、その意味を表す動作をモデルと一緒に行った。

#### (3) 対照群に対する指導

処置群と同じロシア語を聴くが、その意味を表す動作は行わず、教員の動作を観察した。

#### (4) 保持テスト

両群とも、ロシア語の発話を個別に聴き、その理解を動作で示した。8年生の2か月後の保持テストにおいては、対照群と処置群のそれぞれ半分の生徒が理解を動作で示し、残り半分の生徒はその理解を英訳することで示し、両者の比較が行われた。

#### (5) 結果

結果は、対照群と処置群の2年生、4年生、8年生という年代の差においては、有意差は検出されず、子どもたちが教員とともに動作を行っても、教員の動作を観察しても、子どもたちの年齢の差は関係なかった。しかしながら、8年生の2か月後の保持テストの結果は、ロシア語の理解を動作で示した生徒のほうが、英訳を書いて答えた生徒よりも、有意に優れていた。長い発話の理解では  $p < 0.01$  レベルで、会話レベルの発話の理解においては  $p < 0.025$  レベルで、理解を動作で示した生徒のほうが優れていた。

Asher (1966) では、さらに、上記の研究における保持テスト比較とは異なる比較を行った、TPR を用いた以下のロシア語指導についても報告している。その研究を以下に要約する。

##### (1) 参加者

参加者はカリフォルニア州の中学校8年生で15組のペアが IQ テストでマッチングされ、男女の数はほぼ半分ずつであった。

##### (2) 対照群及び処置群に対する指導

両群に対する指導は共通で、両群ともにロシア語の例文を、その意味を示す教員の動作を観察しながら聴いた。

##### (3) 保持テスト

保持テストにおいて、処置群は理解を動作で示し、対照群は理解を英語で話すという回答形式で行われた。

#### (4) 結果

保持テストの得点において有意差は検出されなかった。

この結果について、Asher (1966) は、有意差はスピーキングよりライティングの方に関連しているようであり、話す作業と比べて、「英訳を書く」という一般的に認知的なプロセスのほうが混乱を招かないのかもしれないと述べている。

#### 2.1.10 Asher (1969) における研究と主張

Asher (1969) は以下の6点を検証するために、21個の実験を行っている。

- (1) どのような状況のなか、TPR は効果を示すのか。
- (2) TPR の効果を説明するためには、いかなる事実が最も適するのか。
- (3) TPR は訳読式にどれくらい匹敵するのか。
- (4) TPR は audio-lingual approach にどれくらい匹敵するのか。
- (5) TPR を活用すると、子どものほうが大人よりも勝るのか。
- (6) 言語の適性は、どの年齢層の大人でも、ほとんど同じなのか。

Asher (1969) が報告している TPR を用いたロシア語指導の研究の概要を以下に要約する。

#### (1) 参加者

参加者は小学生と、18歳及び21歳の San Jose State College の大学生である。

#### (2) 処置群に対する指導

2人1組の処置群は教員を同じ側に座り、4日間、通常の TPR を用いた指導を受け

た。

### (3) 保持テスト

4日間の訓練が続き、指導直後、24時間、48時間後、2週間後に保持テストが行われた。テストは個人で行われ、短い発話から会話レベルのものまで続いた。配点方法は「紙と鉛筆をとって、椅子に置け。」という指示なら、「紙をはとって」1点、「鉛筆をとって」1点、「それらを椅子に置いて」1点というような配点であった。

テストには、訓練中には聴かなかった応用的な命令文も含まれた。

Asher (1969) は、上記研究の中で、上記参加者をいくつかの振り分けを行うことにより、以下の6種類の研究を実施した。まず、前述した(1)の「どのような状況のなかTPRは効果を示すのか。」を検証するために、上記参加者を以下のように振り分けて、1つ目の研究を行なった。以下にその内容を要約する。

#### (1) 参加者の振り分け

参加者は Act-Act グループ18名（以後、AA 群）、Act-Write グループ17名（以後、AW 群）、Observe-Write グループ17名（以後、OW 群）、Observe-Act グループ19名（以後、OA 群）である。

#### (2) AA 群と AW 群に対する指導

AA 群及び AW 群はともに、訓練中、教員と同じように学習内容の意味を示す動作を行なった。

#### (3) OW 群と OA 群に対する指導

OW 群と OA 群はともに、訓練中に学習内容の意味を示す教員の動作を観察し、自らが動作を行うことはなかった。

#### (4) 保持テストの方法

30項目あった保持テストにおいて、AA 群と OA 群は聴きとった内容を動作で示した。OW 群と AW 群は聴きとった内容を英語で書いて答えた。

#### (5) 結果

- AA 群と OA 群の比較においては30項目中、1項目を除いて、有意差は検出されなかった。
- AW 群と OW 群の比較においては、two-tailed  $t$  テストにおいて2項目を除いて  $p < 0.05$  レベルで AW 群が OW 群を上回った。
- AA 群及び OA 群の計37名（以後、テスト A 群）と、AW 群及び OW 群の計34名（以後、テスト W 群）の比較においては、ロシア語が複雑でない場合は、 $p < 0.05$  レベルで、複雑なロシア語の場合は  $p < 0.001$  レベルで、テスト A 群がテスト W 群を上回った。訓練から2週間後に行われた記憶保持テストにおいても、同様の結果であった。

Asher (1969) は検証したいと考えた第1の検証項目である「どのような状況のなか、TPR は効果を示すのか。」という点について、TPR は、ロシア語指導においても日本語指導においても、その発話がいかに複雑であっても、指導から24時間後から2週間後にいたるまで、どれくらい期間があいても、ほかの教授法よりも、 $p < 0.005$  レベルにおいて、上回ったと報告している。さらに、上記の研究の結論として、保持テストの形態は、訓練中に参加者自らが動作を行うか、あるいは教員の動作を観察するかということ以上に大切であり、保持テストにおいては、理解した内容を動作で示す形態のほうが、その理解を書いて示すよりも、有効であると述べている。

第2の検証項目である「TPR の効果を示すのに最も適切な説明は何か。」という点に関して、Asher (1969) が「位置、同時性、ヒント及び順序が、学習の理解促進にいかにかに影

響するのかが」を検証するために行った2つ目の研究を以下に要約する。

(1) 参加者の振り分け

参加者は1つ目の研究の参加者であった AA 群 AW 群, OA 群に加えて, Position Absent グループ15名 (以後, PA 群) , Concurrency-Absent グループ21名 (以後, CA 群) 及び Cue Absent グループ10名に振り分けられた。

(2) 各群に対する指導法

PA 群と CA 群はともに訓練中に自らが学習内容を動作で示した。

(3) 保持テスト

保持テストは連続した発話ではなく, 一文一文の指示を聴く形式で行われた。

- 「位置」－動作をし終わった部屋のどこにいたかがどう影響するのかを調べるために, PA 群は指導の24時間後の保持テストにおいて, ロシア語の指示に動作で応えたあと, 部屋の一方である「中立の位置」に戻るよう指示され, その位置から次の指示を聴いて, 理解を示す動作を行った。
- 「同時性」－これは参加者がロシア語の指示のすべてを聴き終わるまでに動作を始めたのかもしれないことが影響を及ぼすかどうかを調べるために, CA 群は保持テストの間, ロシア語による指示が完全に終わるまで, 動作を行ってはいけな  
いと伝えられた。
- 「ヒント」－教室内の小道具等がヒントとなり影響を及ぼすかどうかを調べるために, Cue Absent グループは保持テストの際に, AA 群と同様理解を動作で示したが, 紙, 鉛筆, 本, 花のセットが, ばらばらに指導が行われたときのもとの場所とは異なる場所に置かれた状況で, テストを受けた。
- 「順序」－ロシア語の指示の順序が影響を及ぼすかどうかを調べるために,

AA 群は保持テストの前に、保持テストでは指示の順序を変えると予告された。

AW 群は保持テストではその理解の英訳を書いて答えた。AW 群は英訳を書いているときに、次のロシア語の発話に入っているのに、前の部分に戻って書くことや書き加えたりすることをしてはいけないという指示を受けた。

#### (4) 結果

##### □ 「位置」に関する結果

PA 群と AA 群及び PA 群と OA 群のそれぞれの比較において、30回の  $t$  検定（両側）において3回だけ、 $p < 0.05$  レベルの有意差が検出された。30回の  $t$  検定（片側）で6回だけ、 $p < 0.05$  レベルの有意差が検出された。

##### □ 「同時性」に関する結果

30回の  $t$  検定（両側）のうち、3回だけ、 $p < 0.05$  レベルの有意差が検出された。

##### □ 「ヒント」に関する結果

30回の  $t$  検定（両側）において4回だけ  $p < 0.05$  レベルの有意差が検出された。

##### □ 「順序」に関する結果

30回の  $t$  検定（両側）において、 $p < 0.05$  レベルの有意差は1回も検出されず、 $t$  検定（片側）において  $p < 0.05$  レベルの有意差が1回だけ検出された。

#### (5) 結論

TPR の働きに、「位置」、「同時性」、「ヒント」、「順序」のいずれも影響はしないことが明らかとなった。

第3の検証項目である「TPR は訳読にいかにか匹敵するか」を調べるために、Asher (1969) が行った3つ目の研究について、以下に要約する。

##### (1) 参加者の振り分け



参加者は、TPR を用いた指導を受けた AA 群と OA 群の処置群に加え、対照群は

- ロシア語の訓練中はその理解を口頭で言い、保持テストでは動作で示すグループ11名（以後、Translation・Act 群）、□ 訓練中は教員の動作を観察し、保持テストで口頭訳を行ったグループ17名、□ 訓練中は口頭訳を行い、保持テストでは、理解を英訳で書いて示したグループ11名、□ 訓練中は教員の動作を観察し、保持テストでは教員の動作を見ながら口頭訳を行ったグループ 13名、□ 訓練中も保持テストでも、口頭訳を行ったグループ18名（以後、Translation・Translation 群）、
- ⑥訓練中は動作を行い、自転車のペダルをこぎながら口頭訳を行ったグループ 11名、の6グループに振り分けられた。

## (2) 結果

- Translation・Act グループが Translation・Translation グループを上回ると予測したが、両群の間に有意差は検出されなかった。
- 訓練中も保持テストにおいても、訳をまったく行わなかったグループが、訳を行ったほかのグループと比較して、ロシア語のリスニングにおいて、有意に上回った。
- AW 群及び OW 群のほうが、口語訳を行ったグループよりも、リスニングにおいて有意に上回った。
- TPR を用いた指導を受けた AA 群と OA 群が、保持テストにおいて、訳を行ったどのグループよりも、 $p<0.001$ のレベルで劇的に優れていた。

## (3) 結論

結論として、訓練中であっても保持テストであっても、「訳を行うこと」はロシア語の聴解を減じることがわかった。「訳を行うこと」が理解の妨げとなる影響は大き

いと考えられ、訓練中に「訳を行うこと」が理解を助けることはないことがわかる。訓練中に「訳」を行っていると、保持テストにおいて理解を動作で示しても、動作を行った効果が消えてしまうことがわかる。

第4の検証項目である「TPRはAudio-lingual approachにいかにかに匹敵するか」を調べるために、Asher（1969）が行った4つ目の研究について、以下に要約する。

(1) 参加者の振り分け

処置群はAA群のなかの15名、対照群はOA群の中の9名である。

(2) 処置群に対する指導

処置群はTPRを用いた指導で学んだが、通常のTPR指導と異なっていた点は、訓練中にロシア語の指示を聴きながら、教員とともに、そのロシア語を発話してから指示に従って動作を行ったことである。

(3) 対照群に対する指導

対照群は、教員の動作を観察しながら、教員とともにロシア語の発話を行った。

(4) 結果

30個項目あった保持テストの比較で、3項目以外は、two-tailed  $t$ テストにおいて、 $p < 0.05$ レベルの有意差は検出されなかった。上記の2つのグループの混合と、全くロシア語の発話を行わないAA群グループ、OA群グループの混合の比較においては、全く発話を行わないグループのほうが、 $p < 0.0005$ レベルで、発話を行ったグループを上回った。

Asher（1969）は、上記第4の検証研究に関わって、以下の2点を結論として、主張している。

(1) リスニングとスピーキングを同時に指導することは良くない。なじみのない発話を

行おうと試みるストレスはリスニングの理解を妨げる。

- (2) しかしながら、このストレスは第二言語を話すための「知覚的準備」ができていれば減らすことができる。最高の戦略は発話の前に聞き取りの流暢さを得ることである。

第5の検証項目である「TPRを用いた指導で学ぶと、子どもは大人より秀でるのか」という点については、以下の点を述べている。

- (1) 「外国語を学ぶとき、大人よりも子どもの方が優れている」というのは定説である。海外に子どもが住んだ場合、身体の動きから離れている大人よりも、身体の動きを通じて学ぶ子どもたちの方が新しい言語を早く身に付けることからわかる。
- (2) (1)の理由は、子どもは新しい言語を学ぶとき、身体での反応と同時に言語を学んでいくからである。

さらに、第6の検証項目「言語の適性が各グループで大人に関しては、ほぼ同じであったのか」という点に関しては、Asher (1969) は、3.1.6 で挙げた Asher (1965) における TPR を用いたロシア語指導に関わる研究の、保持テストでの聞き取りの理解において、 $p < 0.0005$  のレベルで、大人が子どもより優れ、年齢と聴解の間に相関関係も出た結果を挙げ、ロシア語の理解は年齢を追うごとに高まると主張している。

以上の実証研究のまとめとして、Asher (1969) では TPR の特性について、以下のよう  
に主張している。

- (1) TPR の威力は「第2言語を学ぶ上で、習得が速くストレスがない方法」である。
- (2) TPR は訳読式よりもはるかに優れ、効果がある。
- (3) TPR を用いた指導の中で、学習者は訓練中に教員の動作とともに動いても、教員の動作を観察していても、保持テストにおいてロシア語の発話を聴いてすぐに、その

理解を動作で示すことができる。

- (4) 「位置」, 「同時性」, 「ヒント」, 「順序」といった各構成要素が, TPR の働きを有利にしているかを検証したが, それらは関係ない。
- (5) TPR は学習内容が複雑化していくほど, 効果がある。
- (6) TPR を用いて指導を行うと, 複雑な発話であっても, 訓練と保持テストの間隔があいても, 効果が見られ, TPR には長期的効果がある。
- (7) リスニングとスピーキングを同時に学ぶと, 学習している言語の理解を妨げる。リスニングの訓練中に, なじみのない音韻を発音する試みを含むべきではない。高いレベルのリスニング力に達することができた時点で, 外国語を発話する「知覚準備」ができる。これらのことが, 「なぜ TPR に効果があるのか」を明らかにしている。

#### 2.1.11 Asher (1972) 以降のドイツ語指導において判明した TPR の大人への効果

Asher (1972) は, それまでの TPR 研究の指導期間が3時間以内であったのに対して, TPR を用いて32時間のドイツ語指導を行った研究について報告している。以下にその研究を要約する。

##### (1) 参加者

処置群はカリフォルニアの Santa Crus Country 地域の17歳から60歳の大人のグループ11名で, 30ドルを支払って Cabrillo 語学学校で学んだ。処置群は *Modern Language Aptitude Test* (以後, MLAT) で平均が94.70, 標準偏差が30.01であった。

対照群は17歳から21歳で, 2群に分けられた。対照群1 (13名) は San Jose

State College でドイツ語の大学1年生レベルを終えようとしていた学生で、MLAT で平均が103.67、標準偏差は18.9で、処置群と比較して学力的に優れていた。対照群は同じ大学の2年生でドイツ語上級レベルを終えようとしていた学生で、MLAT において、平均が126.17、標準偏差は16.81で、対照群1よりも優れた力を持っていた。

処置群は32時間の指導を受けたのに対して、対照群1は処置群より35%多い40時間のドイツ語指導を受けていた。対照群2は処置群が受けた指導時間の2倍を超える80時間以上の指導を受けていた。

#### (2) 処置群が受けた指導

処置群は2週間に一度集められ、一晩に2時間の訓練を週に2回受け、合計8週間の指導を受けた。通常の TPR による16時間のリスニングの指導が行われた後、生徒たちは16種類のドイツ語の指示が書かれたシートを手渡され、次の集まりまでに、そのシートを見ずにドイツ語の指示を発話し教員を動かすことができるように準備してくるよう指示された。実際に次の時間では、生徒たちは教員に指示を与え指導者を動かした。指導者がドイツ語の物語とその内容に関する10個の英文を読み、生徒たちは各英文が正しければ A、間違っていれば B、その文の意味がわかれなければ C と答えるといった指導も受け、32時間の指導で約500語を学んだ。リーディングに関わる指導はいっさい受けなかった。

#### (3) 対照群が受けた指導

対照群はライティングとリーディングに重きが置かれた指導を受けた。

#### (4) テスト

参加者は、ドイツ語で録音された7つの物語を聴き、それらに関する 58項目の質問に

答える形式のリスニング・テストと、印刷物の内容に関する37項目の質問に答えるリーディング・テストを受けた。

#### (5) 結果

リスニングでは、処置群と対照群1との比較において、処置群が  $p<0.01$  のレベルで上回った。処置群と対照群2との比較では、 $p<0.005$  レベルで処置群が上回った。リーディングでは処置群と対照群1との比較において、有意差は検出されなかった。処置群と対照群2との比較では、対照群2が物語文中の語彙を一部学んでいなかったという点はあるが、彼らのリーディング力からすれば十分理解できる語彙であったにもかかわらず、 $p<0.005$  のレベルで処置群が上回った。

#### (6) 結果に対する考察

学力的には、MLAT の結果からも、対照群1、対照群2ともに、処置群よりも優れていたことは確かである。さらには、受けたドイツ語指導の時間も、処置群よりも対照群1が35%多く、対照群2については、処置群の2倍の学習時間の中で指導を受けている。それにもかかわらず、処置群が対照群1よりも、対照群2よりも上回っていた結果は、TPR を用いた指導が、ライティングとリーディングに重きを置いた指導と比較して、リスニング及びリーディングでの理解度において、より影響力があることを示している結果であると考えられる。さらには、たとえ、学力が低くても、指導時間が少なくても、それを超えるリスニング及びリーディングへの影響力が、TPR を用いた指導にはあるということを示す結果であると言える。

また、リーディングに関わる指導は全く受けず、リスニング指導だけを受けた処置群が、リーディング指導を受けた対照群1及び対照群2を、リーディングにおいても、上回っている結果からも、リスニングからリーディングへの転移があることを示し

ていることがわかる。

処置群が有利であった点として、1年以内にドイツに旅行に行きたいという動機を持っていたことは挙げられる。しかしながら、「子どもの方が第二言語の習得に有利である」という通説から考えると、60歳までの年齢層を含む処置群は、17歳から21歳までの年齢層であった対照群と比較して、不利であったはずである。それにもかかわらず、上記のような結果が出たことから、子どもの言語習得を基本原理とする TPR の指導効果は、大人のほうに大きく働くことを示すことが明らかとなったと言える。

Asher (1972) は上記の研究の結論として、以下の4点を主張している。

- (1) 第二言語のリスニング力習得について、その訓練を、「子どもたちが母国語をいかに学んでいるか」に基づいて行えば大きな効果がある。
- (2) 子どもたちが母国語を学ぶとき、最初に獲得するのがリスニング力であり、TPR の手法を使えば、鋭いリスニング力を通常の訓練期間の2分の1で獲得できる。
- (3) リスニング力はリーディング力への強い転移があり、スピーキング力への転移もある。
- (4) ドイツ語の文法的特徴は TPR で用いる命令文に組み込みやすく、ドイツ語の習得に母語は必要なかった。

さらに、Asher (1974) は、動作では表しにくいと考えられる語彙も、TPR を用いて「醜い老女の写真を取ってきて、政府の建物の横に置いて。」「グリーンの目をした、長い黒髪で赤いストライプの帽子をかぶった女性の絵を見つけてきて、見つかったらそれをクラスのみんなに見せて、その女性を描いてみて。」のような指示を与えることで、指導可能となると述べている。つまり、直接的にその意味を動作で表せる語彙も、動作で示す

ことが困難であろうと考えられる語彙も、TPR を用いた指導を行うことで、母語なしで指導可能であると言えよう。

## 2.2 日本での TPR 研究

アメリカでは多大な成果を挙げている TPR であるが、これまでもそうであったように、欧米で開発された指導法が日本の英語教育でうまく作用するとはかぎらない。たとえば、学習時間数、必修科目か選択科目か、クラスサイズ、検定教科書の有無、ESL か EFL か、など諸条件が異なるからである。しかし、これまで行われた日本における TPR についての研究と実践ではそれなりの成果を挙げている。ここでは、日本人英語学習者を対象とした中学校と高校における TPR の効果を検証した研究の概要を述べる。

### 2.2.1 日本での中学生を対象とした TPR 研究

#### 2.2.1.1 Takahashi (1981)

Takahashi (1981) は、中学校2年生を対象に受動態を TPR で指導した結果、TPR を適用したリスニング中心の処置群が、発話重視の対照群を  $p<0.05$  でリスニングにおいて上回ったと報告している。また、成績が良い生徒も悪い生徒も授業を楽しみにしていて、成績の悪い生徒にも TPR を活用することで、学習効果（記憶力の増大）を期待できると主張している。

#### 2.2.1.2 Kurokawa (2002)

京都府下の公立中学校1年生5 クラス183名を対象として1年間に渡って行われた Kurokawa (2002) の実践研究は以下のことを報告している。



- (1) 中学入学直後から1 学期中間テストまでの16時間で、検定教科書だけを用いての指導では64語を指導するのに対して、アルファベット指導を行いながら、TPR を活用することによって167個の単語や連語を指導できたこと。
- (2) 1学期中間テストは、従来に比べてかなりレベルが高いと考えられるリスニング問題80点分（所要時間は25分）を含めた100点満点のテストで、平均点86点を得た。
- (3) さらに、1 学期中間テスト以降は、TPR を活用したリスニング先行の授業で学んだ処置群の授業のうちの7割を TPR, 3割を発話先行で指導した対照群として実験を続け、1学期期末テストでは、リスニングでは  $p<0.01$ 、総合得点では  $p<0.05$ の有意差で、処置群が対照群を上回った。また、ライティングとリーディングでは、TPR を使わず発話先行で指導した対照群を処置群が  $p<0.05$ で有意に上回った。
- (4) 2学期中間テストでは、リスニングにおいて  $p<0.05$ で全時間 TPR を活用した授業で学んだ処置群が、4割を発話先行で学んだ対照群を有意に上回った。リーディング問題においても、 $p<0.05$ で処置群が対照群を有意に上回った。
- (5) 全時間 TPR を活用した授業で学んだ中学1年生と、TPR を活用しない文法訳読かつ発話重視の授業で学んだ中学2年生と3年生の異なった学年間での比較を行った結果、ライティング及びリスニング問題において  $p<0.05$ で1年生が2年生を上回った。3年生と1年生の間では、ほとんどの問題で3年生が1年生を上回ったが、リーディング問題の一部では両者の間に有意差が認められなかった問題もあった。また、発表能力に関わる問題では3学年中、1年生の平均点が最も高かった。

などを報告している。詳細は第3章で述べる。

### 2.2.1.3 Kawabuchi (2005)

中学1年生を対象に、TPR を活用した指導を受けた生徒を処置群と、学習する項目を動作で見た後に、Listen & Repeat で学んだ対照群に対して、23回の指導の後、言われた命令文に動作で反応する形式のリスニング・テストと、提示された命令文に一致する絵を選択する形式のリーディング・テストが指導直後と夏休みを挟んだ40日後に行われた。その結果、指導直後では、リスニング・テストで処置群が  $p<0.01$  で対照群を有意に上回り、夏休み後のテストでは、リスニング・テストで  $p<0.0001$ 、リーディング・テストで  $p<0.05$  で、処置群が対照群を有意に上回ったと報告している。また、夏休み後のアンケート調査で、夏休み中に一度も英語の勉強をしなかったと答えた生徒だけを抽出して比較したところ、対照群の属していた生徒の平均点は大きく低下していたが、処置群に属していた生徒たちの平均点の低下は対照群の平均点の低下よりはるかに小さかったと、TPR の有効性を報告している。

#### 2.2.1.4 Takao (2007)

中学1年生への助動詞 can と現在進行形の指導を行ない、TPR で指導した処置群と、文法解説後、Listen & Repeat で指導した対照群とを比較した。指導1ヶ月後の保持テストの語句整序問題において、処置群が対照群を統計的に有意に上回った ( $p=0.027$ )。一方、現在進行形については、指導後1ヶ月後に行われたリスニング・テストにおいて、処置群が対照群を統計的に有意に上回った ( $p=0.018$ )。さらに、TPR による指導を受けていない2年生に対して同一問題でテストをしたところ、助動詞 can では、1年生より1年間英語を長く学習している2年生を、1年生が語句整序問題で有意に上回った ( $p=0.008$ )。現在進行形では不要な語句を除いて語句を並べ替える問題において有意に処置群が対照群を上回った ( $p=0.028$ )。また、TPR による指導後に行われたアンケート調査で、机に向かって勉強す

るよりも、約70%の生徒が動作をするほうが楽しいと回答したことを報告している。

#### 2.2.1.5 Kadota (2009)

中学校の1年生2クラス37名を対象に、三人称単数現在形を、TPRを用いて指導した。担当2クラスをTPRクラスと発話重視クラスに分け、事前、事後テスト、保持テストを行ったが、両群間に有意差は見られなかった。しかし、訳読中心の指導法を用いる、指導力があると定評のある教職経験が豊富な教員が担当しているクラスと比較した結果、語順に焦点を当てた事後テストにおいて、TPRクラスが有意に上回った ( $p<0.05\sim 0.01$ )。また、有意差はなかったが、どのテストにおいてもTPRクラスがその訳読中心クラスを下回ることはなかった。以上のことから、TPRは、たとえ教職経験の浅い教員でも、教職経験の豊富な教員と同等またはそれ以上の指導成果を挙げることを可能にする指導法であると報告している。さらに、実施したアンケートに対して、「楽しかった」、「動いたら覚えやすかった」、「分かりやすかった」と、多数の生徒が回答したことも報告している。

### 2.2.2 高校生を対象としたTPRの活用

#### 2.2.2.1 鈴木 (1995, 2001)

鈴木 (2001) では、高校1年生から2年生までの期間に、週3回TPRを活用した授業を受けた処置群と週1回TPRを活用した対照群との間で、リスニング、リーディング、語句整序の各テストにおいて、それぞれ、 $p<0.001$ ,  $p<0.005$ ,  $p<0.001$ で処置群が対照群を上回ったと報告している。また、鈴木 (1995) は、Takahashi (1981) や Kurokawa (2002) と同様に、TPRによる指導によって、生徒たちの英語嫌いが減り、生徒たちの英語授業への取り組みの姿勢が改善されたと報告している。

#### 2.2.2.2 Yoshioka (2002)

高校1年生を対象とした語彙指導で、①TPRによる指導が Listen& Repeatによる指導を両学年ともに  $p<0.003\sim 0.000$ で上回ったこと、②1学期中間考査の文型指摘問題でも、語句整序問題においても、TPRで指導されたクラスの平均点が、説明及び問題練習とその答え合わせ中心の指導を受けたクラスの平均点を有意に上回った ( $p<0.000$ ) ことを報告している。また、高校1年生への文法指導で、TPRを用いた授業で学んだ処置群と、規則説明をし、日本語訳を行い、問題演習をするというやり方の授業で学んだ対照群との比較において、 $p<0.001$ で処置群が有意に上回ったことも報告している。

さらに、高校3年生を対象とした語彙指導では、TPRを活用した授業で学んだ生徒を処置群、語彙の意味を与えて Listen & Repeatで学んだ生徒を対照群とした比較において、 $p<0.000$ で処置群が対照群を有意に上回ったことを報告している。

#### 2.2.2.3 Shimizu (2005)

この研究は、高校1年生を対象として行われた研究で、TPRによる語彙指導が、リーディング・テストの理解度と、指導された語彙を含むフレーズが提示されてから生徒がその意味を理解するまでの反応時間にどのような効果を及ぼすかを調べた研究である。語彙指導をTPRで指導した処置群と、和訳と Listen & Repeatで指導した対照群に、語彙指導1週間後に約130語の長さのストーリーを黙読させたところ、処置群のほうが対照群より、1週間前に指導された語を含むフレーズが提示されてから意味を理解するまでの反応時間が速いこと ( $p<0.05\sim 0.000$ )、また内容の理解度もTPRで指導された処置群の方が、Listen & Repeatで指導された対照群より高かったこと ( $p<0.02\sim 0.000$ ) を報告している。

#### 2.2.3.4 中川 (2008)

英語が苦手な高校生のための TPR を活用した文法指導教材の開発に取り組んだものである。文法準教科書の主要な文法項目（文型・時制・受動態・助動詞・不定詞・動名詞・不定詞と動名詞・分詞・関係詞・比較級・仮定法）について TPR を活用した例文を作成し、TPR による文法指導を行った。指導効果を調べるため、原形不定詞・動名詞・不定詞の使い分けを指導項目として選び、説明と練習問題による練習とその答え合わせが中心の指導（以後、TM）による指導と TPR による指導を行った。その結果、事後テストで TPR による指導が TM による指導を有意に上回った ( $p<0.05$ )。また、事前事後テスト間の平均点は TPR による指導で有意に伸びたが ( $p<0.01$ )、TM による指導では平均点そのものは向上したものの、有意には伸びなかった。また、TPR による指導を1年間受けた生徒の入学時の事前アンケートと1年後の事後アンケートの結果から、英語に対する気持ち等においてプラスの変化が見られ、情意面においても効果があった。

#### 2.2.2.5 藤間 (2008)

英語が苦手な高校生のための TPR を活用した語彙指導教材の開発に取り組む過程で、学習する語彙の発音を聴かせ、実際に発音させる「音声を取り入れたリスト学習による語彙指導」と「TPR の手法を用いた語彙指導」を授業中に実施したところ、学習した語彙の定着率は「TPR を活用した語彙指導」のほうが優れている語彙が多かったことを報告している。

#### 2.2.2.6 浅井 (2011, 2013)

浅井（2011）では高校2年生を対象に、分詞構文の指導において TPR を活用し、TPR クラスと、英文を説明して書き取らせる従来の指導法で指導したクラスの比較を行った。事前テストでは、英語が得意な生徒が多い後者の平均点より前者の平均点が有意に低かったが、2週間後の保持テスト1 では、 $p=0.024$ （効果量中）、4週間後の保持テスト2 で  $p=0.003$ （効果量中）で TPR クラスが上回り、TPR による文法指導が、語順と語形変化の；定着に効果があったと報告している。

浅井（2013）では、高校2年生を対象に「現在進行形および現在完了の受動態」の指導において TPR を活用し、TPR クラスと文法事項を含む英文を書き取らせて日本語で説明する従来の指導法で指導したクラスの比較を行った。学力が高いクラスを従来の指導法で、学力が低いクラスを TPR で指導した。そのため事前テストの平均点は2.36点、TPR クラスの方が低かったが、事後テストではその差が1.1点に縮まったこと、1か月後の保持テスト1 では両クラスとも点数が下がりその差は2.11と多少広がったが、3か月後の保持テスト2 では TPR クラスが0.15点高い平均点となったことを報告している。さらに平均点の変化において TPR クラスは事前テストから保持テスト2までで  $p=0.001$ 、効果量大と大きな変化が見られたのに対して、従来の文法指導を受けたクラスは有意差なし、効果量小であったと報告し、TPR が従来の指導法より長期の定着に効果があると述べている。

### 3. TPR Storytelling（以後、TPRS）の先行研究

#### 3.1 海外における TPRS 研究

Ray and Seely（1997）によれば、1990年代に、アメリカ、カリフォルニア州のスペイン語教師であった Blaine Ray によって、スペイン語で書かれた短い物語文を指導する中で考案された。

Ray and Seely (2008, p. 9) では、TPRS の基本的な概念として、以下の4点を挙げている。

- (1) 全ての授業は、全ての生徒に理解できるものでなくてはならない。
- (2) 生徒たちは、文法規則を含んだ文や基本的な語彙を何度も繰り返し聴くべきである。
- (3) どの授業も、全ての生徒たちにとって魅力的なものではなくてはならない。
- (4) 生徒たち自身についてのこと、生徒たちにとって興味ある話題、生徒たちが聴いたり読んだりする物語について、口頭のやりとりをしていかななくてはならない。

また、Ray and Seely (2008, p. 31) は、TPRS の根幹となる理論は Krashen の Natural Approach と Asher の TPR であると述べ、「TPRS 指導の3段階」として、次のような指導段階を提示している。

- (1) Establish Meaning : 物語の核となる絵等で教える。
- (2) Ask a Story : 教員が絵やジェスチャーを用いて、(1) で教えた語彙・文法を用いて物語を語る。次に教員からの指示で生徒が動く。物語の1文を語るごとに学習者に大量の質問を行う。再度、教員が物語を語りながら生徒たちにも物語の詳細を作らせていく。
- (3) Reading : (2) で教員と生徒で作った物語の英文を渡し理解を深め、その内容について話し合う。

さらに、Ray and Seely (2008, p. 247) は「TPRS 指導の利点」として、次の3点を挙げている。

- (1) 学習者は文法の特徴や語彙を興味ある物語の中で繰り返し聴くことによって、それらを長期記憶に残すことができる。
- (2) 学習者が楽しい学習方法の中でスピーキング力を高め、accuracy とともに fluency

を向上させることができる。

- (3) 物語の内容も授業自体も楽しく様々な方法で理解可能なインプットを与えられることで、学習者はスピーキング、ライティングの両方において fluency を向上させることができ、さらにはクラス全体の成績が向上する。

Neilson and Ray (2005) は TPRS を用いたスペイン語の指導用テキストであり、英語のみならず、様々な言語に翻訳され、各国で活用されている。筆者もその英語版テキストを参考に指導を行った。

Asher (2009) は, McKay (2004) による TPRS の活用を紹介し, 全く未知の story を聴き取るテストにおいて, TPRS を用いた指導を受けた処置群が伝統的な指導法を受けた対照群を  $p < 0.001$  で上回ったことを報告し, TPR と TPRS との併用を提案した。

TPRS の研究はまだ海外でも始まったばかりであり, Ray and Seely (2008) では, TPRS の基本概念や手法が述べられているが, TPRS の活用による効果の検証は行われていない。しかしながら, 日本人中学生に対する英語授業の中で, TPR に加えて, TPRS をいかに活用できるかのヒントが数多く盛り込まれている。Ray and Seely (2008, pp. 66-67) は, TPR の魅力は生徒たちが即座に理解できることであるとし, TPR を指導の初期段階に用いて指導を行い, その後, 物語を用いて指導を行う TPRS 指導につなげていく理由として, 3点を述べている。

- (1) TPR では命令文での指導が続くが, その後, 教員やモデルの動作を観察することで, 3人称単数現在形を使つての指導ができる。
- (2) 頻繁に使う語彙の中で, TPR では教えにくいものもある。
- (3) Asher 自身が, TPR を用いた指導を行いながら, 物語性のあるものを教えていくことを提案している。



Asher (2009, p. 2-2) では、子どもたちは母語を最初の6年間で1日に8時間365日聞いたとして17,520時間聴き、1日に1時間だけ発話したとして2,190時間の発話時間となるという計算を行ない、これを教室内での年間の外国語学習と比較している。つまり、教室では週に5時間の授業を年間で32週間受け、さらに週に5時間その外国語のテープを聴いたとして320時間聴き、毎回の授業で10分間会話を行ったとして27時間発話することになるという計算を行っている。さらに、6歳の子どもの母語と同じくらいの状況になるには、学生は大学の講義を55年間聴き、81年間発話練習を行わなくてはならないという計算になると述べている。

Ray and Seely (2008, p. 8) は上記と同じような見積もりを行い、教室での外国語学習は母語の学びとは同じようにはいかないとして、授業の中で言語の流暢さをいかに得るかについて、“The Keys to Fluency” として、次の7点を挙げている。

- (1) 言語の授業は理解可能でなくてはならない。
- (2) 生徒たちは基本的な文法構造や語彙を、十分に理解可能な口頭のインプットで受けとめなくてはならない。このことが彼らにとっての新しい言語で言いたいことが言えるようになるための最も大切なこと (the golden key to fluency) である。
- (3) 継続した口頭のインプットこそが生徒たちの興味を持続させる。
- (4) 暗唱ではなく自分が使える言葉で自分が言いたいことを言う練習が大切である。
- (5) 授業は学習する目標言語を使って進行されるべきである。
- (6) 進行はストレスなく進み、簡単で楽しく面白いものでなくてはならない。
- (7) 指導者の期待は高くあるべきである。

さらに、Ray and Seely (2008, p. 14) は「授業を理解可能なものにするための TPRS における手法」として、次の10点を挙げている。

- (1) インプットを教えたい文法的特徴や語彙に絞り、それらがすぐに理解できるようにするために、無関係なものまで加えないようにすること。
- (2) 生徒の理解度の確認を継続すること。
- (3) 訳を与え、あるいは出てきた内容に関わる Q&A を積み重ねながら、生徒たちに素早い定義を与えること。
- (4) 文脈の中の文法項目を用いた文がどんな意味なのかわかるよう、素早く説明するために、母語を使うが、文法自体に生徒たちが文脈の中で出会う前に、それらの説明を行わないこと。
- (5) 最初に、TPRS を使った授業の進め方を、母語で説明すること。
- (6) 生徒にとって意味がはっきりしないときは、同意語を使う、あるいは訳を使うこと。
- (7) すべての生徒が同時にできるくらいのスピードで、理解を促すポーズや抑揚を工夫して話すよう留意すること。
- (8) どの生徒たちにとっても速すぎるというペースにならぬよう、いつも配慮すること。
- (9) 全部の内容の口頭訳を1人以上の生徒にさせること。
- (10) 生徒がミスをしても直接的に訂正しないこと。どこが習得できていないかに教員が気づき、より多くの繰り返しの時間を持つこと。生徒が言おうとしたことを、教員が正しく言い直すことも行うとよい。

Ray and Seely (2008, pp. 14-15) は、「TPRS を用いた指導を行う上で、口頭の繰り返しが十分な量となるように行うとよいこと」として、次の6点を挙げている。

- (1) “Asking a story” — 物語を語るというよりも、むしろ、物語についてたずねることによって、生徒たちを物語の創造へと巻き込んでいくこと。教員はコントロールしながら、生徒が提案したことも取り入れていくこと。

- (2) “Circling” — 物語の中の事柄について、様々なタイプの質問を続けながら進めていくこと。
- (3) yes / no で答えさせるだけでなく、疑問詞を使った質問等、いろいろなレベルの質問を続けていくこと。
- (4) 生徒たちが即座に物語の内容を理解できるようになるまで、訳を中心に行うことはせず、口頭で面白い繰り返しを何度も行っていくことを大切にすること。生徒たちは繰り返しを何度も聴き理解する中で、だんだん理解のスピードを上げていくのである。
- (5) さらなる質問をしていくために、文の中に新しいものを付け足していくことも行うこと。
- (6) 垂直的な質問にしていくために、生徒たちに、特別なものを物語の中に与えるよう励まし支援すること。

Ray and Seely (2008, pp. 15-16) は、「生徒たちの高い興味を維持するための原則」として、以下の8点を挙げている。

- (1) TPRS の授業の進行の仕方を確立させ、支えていくこと。
- (2) 物語の内容を発展させるために、どんどん生徒たちに参加させること。
- (3) 生徒たちを物語のスターにすること。
- (4) 物語を生徒たちとともにドラマチックにしていくこと。
- (5) 生徒たちに彼らの生活についてたずねること。
- (6) その物語を読んで、それらが生徒たち自身の生活とどうかかわっているかについて討論すること。
- (7) 物語に生徒たちが予想していなかった文脈を使い、生徒たちにも物語がそう変化し

ていくように励まし促すこと。

- (8) 生徒の興味が減っていったいないかに気を配り, その場合は, 新しい内容を加えたり, 活動を変える等の工夫すること。

上記の内容からも, TPR 同様, TPRS は生徒が授業の中で主体となる「全員参加型の授業」を可能にする教授法であると考えられる。

Ray and Seely (2008, pp. 22-23) は授業の中で理解していない誰かがいる状態を *out of bounds* という語を使って表現し, 「*out of bounds* にならないように教員がすべきこと」として, 次の2点を挙げている。

- (1) 生徒たちが知らない語や表現は, その意味とともに板書し, そのままにしながら, 繰り返す Q&A の中で何回も使い, 意識的に復習すること。理解可能な文脈の中で何度もその語を聴かせること。
- (2) 生徒たちが理解していくスピードよりも速いスピードでは話してはならない。全員に100%理解させるために, 生徒たちの前に貼られている新語を指さししながら, ゆっくりと話すこと。

全員が理解できているかどうかは, 4人以内程度の下位群の生徒に毎回焦点を当てておき, わからない場合に教員に出すサインも決めておくことがよいとも提案している。Ray and Seely (2008, p. 23) は「理解度チェックの手段」として, 次の4点を挙げている。

- (1) どの時点で, 生徒たちが声をそろえて理解できたことを答えているか, を確認する。
- (2) どれくらい理解できているかを手の指で示して挙手する (100%なら10本の指, 50%なら5本の指というように) ように生徒たちに伝える。
- (3) 教員が1文言って, 即座に生徒が母語でその意味を言えるかを確認する。
- (4) 教員が1語言って, 即座に意味が言えるかを確認する。

Ray and Seely (2008, p. 27) は TPRS を用いた指導の中で、生徒の興味関心を高めるためにおこなう「Personalization」として、以下の6点を挙げている。

- (1) どの物語にも生徒の名前を使い、その生徒によって物語の詳細を変化させること。
- (2) 物語を生徒の生活に関連した内容のものにすること。
- (3) 演じる生徒たちに物語のいくつかの部分をドラマチックに変えさせること。
- (4) 物語の中で、生徒たちに会話を考えさせ、言わせること。
- (5) 物語の中に、有名な人物を登場させ、生徒たちをそれらの有名人物に例えること。
- (6) 語彙の練習時に生徒たちに個人的な質問をし、その内容を物語の中に組み込むこと。

Ray and Seely (2008, pp. 28-29) は TPRS を用いた指導の中で行う「Repetition」として、以下の4点を挙げている。

- (1) Circling –TPRS で行う基本的な手段として、以下のような手順で質問を繰り返す。
  - a. 肯定表現から始める。
  - b. yes で答える質問をする。
  - c. 質問をするか、質問に答えさせる。
  - d. no で答える質問をする。
  - e. 否定文に言い換え、それを肯定文に言い換える。
  - f. who, what, where, when 等を使った質問をする。
  - g. 再度、肯定表現を言う。
- (2) 教員が言った文に詳細を加え、新しい文を作る。そして次々と新しい文を作っていく。
- (3) 2種類の登場人物を作り、比較を行い、並行して物語を作っていく。
- (4) 最初の物語の内容に戻り、先に決めた詳細についてたずねる。

これらのことをまとめて、Ray and Seely (2008, p. 29) では、TPRS を成功させる鍵は「理解」, 「興味」, 「繰り返し」であるとしている。さらに、Ray and Seely (2008, pp.244-246) では、1年目から4年目までのTPRSを用いての指導を振り返り、TPRSがより効果的に働いた要因と考えられる、以下の10点の「指導上の留意点」を挙げている。

- (1) 物語に「わき筋 (subplots)」を加えていくとよい。語彙の反復のためにも、登場人物が他に何をし、どんな登場人物が増えるか等の追加を行うことが、大切である。
- (2) 物語を再活用し、質問も再活用することで、物語のいろいろな部分に戻ることができる。
- (3) 生徒たちの良い答え・反応に気づくことが大切である。このことが、TPRSの物語性に対する生徒たちの興味を高めることとなる。生徒たちの面白く楽しい答えに教員が驚嘆し、喜び、ほめることが大切である。
- (4) 物語の内容を本物のように、生徒たちにとっての真実だとして扱うことが大切である。
- (5) 指導の前にアンケートを取っておくなどして、生徒たちの様々な生活の様子を見つけ、それら(場所, 出来事, 歌, スポーツ, ペット等)を物語の中に組み込むことが大切である。
- (6) リラックスして物語の流れの中に入ることが大切である。カリキュラム通り教えなくてもよいので、教員も生徒も目標言語の中に入り込み、楽しむことが大切である。
- (7) 小さい物語から始め、そこから広げていくことが大切である。
- (8) わざと教員がミスをし、生徒たちがそれを見つけて言い直すようなやり取りも、大切である。
- (9) 物語を口頭で再生するときに、教員がわざと言わない箇所を作り、生徒たちがその

箇所を大きな声で言うような場面も大切である。

- (10) 教員は生徒に対して、「ここまで伸びてほしい」という強い願いを持つ必要がある。生徒に正しく言えるようになってほしいと願い、生徒が言い直しをするよう、支援する必要がある。教員は生徒に対して高い期待の念を持ち、授業のすべての瞬間に責任感を持ち、生徒にも授業に集中するよう要求するべきである。

Ray and Seely (2008, p. 246) は、「TPRS を用いた授業で課すべき宿題」として、次の8点を挙げている。

- (1) 大人に授業で作った物語を話し、その話を聴いたとサインをもらってくること。
- (2) 物語を書いて再生してくること。
- (3) 物語を絵に描いてくること。
- (4) 新しい物語を書いてくること
- (5) 面白いと思うものや自分のレベルより少しだけ高いレベルのものを読むこと。
- (6) 物語の続きを読むこと。
- (7) 自分が持っている小説を何でもよいから読むこと

Ray and Seely (2008, pp. 247-249) では、その最終章でのまとめとして、「TPRに加えて TPRS を活用する利点」として、以下の6点を挙げている。

- (1) TPRS の最大の利点は語彙や文法を確実に覚えることができることである。TPR で覚えたことに加えて、物語の中で何度も繰り返し、それらを学ぶことができる。
- (2) 物語が単純なので生徒たちは覚えきることができる。
- (3) 生徒たちは、自分たちが話せるようになるという楽しさの中で言語を習得し、正確さとともに流暢さを向上させることができる。その中で、正しい音を聴き取る「耳」を獲得していくことができる。それは母語を獲得していく方法と同じである。

- (4) TPRS は面白い。物語は一般的に大げさで、馬鹿げた愉快なものとなり、ユーモアが生徒たちを笑わせ、より良い長期記憶となり、新しい言語への積極的な態度への促進ともなる。
- (5) TPRS における物語は、生徒たちの生活に密着しており、その内容に生徒たちはより興味を持つようになる。
- (6) TPRS を用いた指導では、基本的な語彙、文法構造に十分に慣れ親しみ、意味理解を伴ったインプットとして、意味理解が十分な語彙を様々なやり方で途方もないくらい何度も繰り返し学ぶ。それを通して積極的な結果を生む。つまり、通常のスピードのものが理解できるようになり、話すことでも書くことでも流暢さを得ていくことで、生徒たちは達成感を持つことができる。実際、伝統的手法で学んでいて成績が D であった生徒が、TPRS で学んで A になったという事例もある。

以上のように、TPRS の手法や概念は、TPR に加えて、日本人中学生への授業に活用できるものが多々あると考えられる。TPRS に関わる研究は続く 4.2 で挙げる松尾 (2007) しかない。本論文では、筆者が研究を続けてきた TPR に加えて、TPRS をいかに日本人中学生に活用できるかを探求することも目的の一つとしたい。

### 3.2 日本における TPRS 研究

松尾 (2007) は中学1年生8名を対象に、TPRS 用のテキストを使用しての TPRS を用いた指導について、報告している。

#### Step 1 Pre-teaching Vocabulary :

生徒たちは TPR を活用した指導を受け目標語彙を学んだ。その指導は、教員が言う語彙・文法を生徒たちが目を閉じて聴き、すぐに自信を持ってジェスチャー



できるまで行われた。

### Step 2 Storytelling :

教員が物語を語り、生徒は物語の登場人物となった。教員が1文語るごとに生徒に大量の質問を与える **Circle Questions** が行われた。その後、生徒たちの理解度を確認するために、①物語の途中で教員が黙り、生徒がその後を語る、②教員がわざと間違っって物語を語り、生徒が訂正する、③教員が絵やジェスチャーで物語の場面を示し、生徒がその場面を語る、④生徒がペアで1文ずつ物語を語る、⑤生徒が円になり、ボールを回し合っって1文ずつ語る、という **Retelling** が行われた。

### Step 3 Reading:

生徒たちは物語の細部を変えた **Reading** 教材を使っっての文法確認、要約、音読と  
いう指導を受けた。

テスト：物語の絵を見て1分後に内容を細かく正確に語る、続いって、その1分後に物語の展開を基本に、自分なりにアレンジした独自の物語を語る、というスピーキング・テストを予告なしに受けた。

テスト結果：

- (1) 言葉が詰まる生徒もいたが、生徒全員が目標語彙・文法をかなり正確に使うことができた。
- (2) 英語が苦手な生徒も、物語をほとんど覚えていって、英語で語うことができ、英語が得意な生徒は代名詞や目的語、接続詞も正確に使えるようになった。
- (3) 生徒たちは物語のあらすじをすべて変えては語れなかつた。しかしながら、英語が苦手な生徒は登場人物に名前を付け加え、英語が得意な生徒は物語の最後を変えたり、付け加えたりと各自工、工夫することができた。

考察：TPRS によるインプットの与え方が、生徒に自由に物語を語らせる鍵となると考えられる。

今後の課題：理解可能なインプットの回数の変化と生徒のパフォーマンスについての研究及び、日本人生徒に合う TPRS 用のテキストを作成する必要性がある。

#### 4. 脳科学の側面から見た TPR と TPRS

茂木（2009, pp. 24-29）では、1996年にイタリアの脳科学者ジアコモ・リゾラッティらによって、大脳皮質の前頭葉で発見された神経細胞「ミラーニューロン」は、その名前が示唆するように、自分の行為と他者の行為を鏡に映したようにコードする働きを持つと述べている。その例として、茂木は他者が手を伸ばして何かをつかもうとしている行動をみると、同じ行動をとったときの脳活動が自分の脳でもみられ、相手の行動や感覚を自分の脳に映しこんで認識する人間の特性を挙げている。さらに、「不確実性を多分に含んだ相手の心を想定しながら自分自身も表現するといったコミュニケーション能力は途轍もなく高度であり、だからこそコミュニケーションが人間を特徴づける知性の本質だと言える」とも述べている。

TPR を用いた指導では、外国語を聴きながら、他者の動きを見て自分も同じ動作を行う、あるいは、他者の動作を観察する。この TPR を用いた指導の特徴自体が、脳科学の側面からも効果があることがわかる。

安西（2011, p. 20）は、「人間は同じような状況で同じような動作を何度も繰り返していると、初めは意識して行っていた動作が意識せずに行えるようになる。人は動作の学習をきわめて柔軟に行うことができる。スポーツが上達したり、楽器が弾けるようになる過程でも似たような心と脳の機能がはたらいっていると考えられる。」と述べている。TPR

を用いた指導は安西が言う「人が柔軟に行うことができる動作」を伴い、心と脳の機能を働かせながら言語を学んでいく指導法であると言えよう。

辻（2006, pp. 124-125）は、子どもがことばを獲得していく過程の観察から、言語の土台がかなり出来上がる時期について、以下の2点を述べている。

(1) 子どもは、乳児から幼児期にかけて、母親は周りの人たちや玩具などと様々な関係を持ちながら、その場その場で言語を含む刺激を受けながら、成長する。

(2) それぞれの五感や体性感覚あるいは運動を通して、マルチモーダルなチャンネルで身体的相互作用を持つ。

さらに、辻は、ことばを覚え始めの子どもが、親とボールを転がしあっているという簡単な遊びについて、以下のように述べている。

(1) 「今、お部屋で、お父さんが、ボールを、手で、お父さんから、僕に向けて、転がしてくれた」というような状況を、そこまで分節化していなくても、子どもはおおかた理解していると推測される。

(2) こうした遊びには、「時、場所、動作主、場所、対象、道具、起点、目標、受益者、動作」など、言語が発達した段階でみられる文法的関係に投影されるものが深く関係している。

この辻が述べる「言語獲得の過程」は TPR を用いた指導の過程に似ていると考えられる。

小林（2008, pp. 113-115）は、養育者が人間の動作・事物の機能と語彙の問題に敏感であり、見慣れない人工物（レタースケールなど）の名称を子どもに教えるとき、養育者が熱心にその機能を動作で示すことを確認したことを報告している。小林が主張する「子どもが養育者との動作を含む遊びや触れ合いの中で言語を理解していく」経路は、TPR を用

いた指導における指導者と生徒のやりとりと似ていると考えられる。さらに、TPRS において、動作をとともに聴いた内容を、何回も何回も Q&A を指導者と生徒たちが繰り返しながら理解を深めることも、こどもと養育者とのやりとりと似ていると考えられる。

辻 (2006, p. 162) では、一度覚えると、歌が自動的に口から出てくると同様に、自転車に乗る練習の最初は、その乗り方を考え考え意識して練習していても、慣れると無意識に手足が動き、バランスをとれるようになる例を挙げ、「言語には、単語や文の意味のような宣言的な意味記憶だけではなく、感覚運動系の学習や手続き的記憶が大きく関与する。」と述べている。この辻の主張は TPR の基本原理と関連していると考えられる。

近江 (1988, p. 183) は、「立稽古」を薦める理由として、下のように述べている。

(1) 当初から言葉と意味と動きと音声の関係を確認しながら覚えるため、覚え方として

楽であり、身体を使っているぶんだけ身につく。

(2) 言葉は結局、身体とか空間とかいうものから遊離されたものではない。

これら2点は TPR を用いた指導の利点と共通であると考えられる。

山田 (1987, p. 331) は、自身の長男の0歳から3歳ごろまでの行動観察報告の中で、「音声は情動とあまりに結びつきすぎているゆえに、身振りなどの別の媒体をあいだにはさまなければ、なかなかことばとしての機能を獲得できないように思われる」と述べている。音声をことばとしての機能として理解していくために、身体の動きが必要であるという、この山田の意見も、TPR の基本原理と共通した点があると考えられる。

## 5. まとめ

白井 (2008, p. 96) は、「Krashen がインプット仮説のよりどころとしているのが聴解優先授法 (comprehension approach) と呼ばれる外国語教授法であり、Krashen はイン

プットを重視した外国語教授法が非常に優れた効果をあげていると述べている。」と説明したあと、「効果が立証されている教授法」として、第一に TPR を挙げている。TPR は様々な言語において、その効果が立証されている。

2.4及び2.5 で述べたように、世界中で活用されているにもかかわらず、日本では普及しなかった TPR, TPRS であるが、4技能向上に向けても、小学校外国語活動とのスムーズな接続という点からも、これからの日本の英語教育に貢献できる可能性は大きいと筆者は考えている。

本博士論文における研究の目的は以下の5点である。

- (1) Kurokawa (2002) では検証されなかった、日本人中学生のスピーキング力向上に対する TPR を用いた指導の有効性を検証する。
- (2) Kurokawa (2002) の追研究として、現在も根強く行われている文法訳読及び機械的口頭練習とドリルを重視した指導法よりも、日本人中学生の4技能向上に向けて TPR を用いた指導が長期的な影響力を持つことを検証する。
- (3) 日本人中学生に対する TPR と TPRS を併用した指導が、TPR のみを用いた指導及び TPRS のみを用いた指導よりも、日本人中学生の4技能向上に向けて有効であることを検証する。
- (4) 日本人中学生に対する TPR と TPRS を併用した指導が、現在も根強く行われている文法訳読及び機械的口頭練習とドリルを重視した指導法よりも、日本人中学生のスピーキング力向上及び生徒の学習意欲の向上に向けて有効であることを検証する。
- (5) 小学校で活発な「英語活動」「外国語活動」を受けてきた生徒たちが、その英語学習への動機付けを継続させていくというスムーズな小中接続のために、TPR を用いた指導が有効であることを検証する。

これらの目的を達成していくためには、以下のような8つの実験が必要となる。

実験1 中学1年生を対象に、TPR を用いた指導を行い、様々な基本文型指導の導入に TPR を用いることで、TPR が現在も根強く行われている文法訳読及び機械的口頭練習とドリルを重視した指導法よりも、スピーキング力の向上に有効であることを検証する。

実験2 実験1における参加者を中学校3年生段階で再度比較することで、日本人中学生の英語力に対する TPR の長期的な影響力を検証する。

実験3 中学2年生を対象に TPR 及び TPRS を用いた指導を行い、それぞれ独自の効果と併用の効果を検証する。

実験4 実験3における参加者に対して中学3年生段階でも TPR 及び TPRS を用いた指導を行い、それぞれ独自の効果と併用の効果を検証する。

実験5 実験3及び実験4の参加者と、文法訳読及び機械的発話練習を重視した指導で学んだ参加者を比較し、TPR 及び TPRS を用いた指導が、文法訳読及び機械的発話練習中心の指導よりも、日本人中学生のスピーキング力の向上及び英語学習への意欲向上に向けて、有効であることを検証する。

実験6 実験1における参加者を小学校別に比較し、TPR がスムーズな小中接続に対して有効であることを検証する。

実験7 実験1の参加者よりも、小学校でさらに活発な「英語活動」を受けた中学1年生を対象に TPR を活用し、さらなる効果の検証を行う。

本論文では、上に述べた各研究課題について実験を重ね、その結果を表2-1. のとおり、各章で記述、検討する。

表2-1. 上記実験と記述, 検証を行う章

実験	報告する章
1	第4章
2	第5章
3	第6章
4	第7章
5	第8章
6及び7	第9章

## 第3章

Kurokawa (2002) で明らかになったことと、

今後の検証に向けて

### 1. 事前調査及び事前テスト

#### 1.1 目的

目的は以下の3点であった。

- (1) 中学入学前の英語学習の経験の違いを確認するため。
- (2) 本研究における等質集団を作るため。
- (3) 事前テストの前に、16回の授業を行ない、中学校入学直後の生徒に、TPR を用いた指導を行うことで、どのように生徒を引き付け、語彙力を高めることができるかを検証するため。

#### 1.2 参加者

参加者は京都府内の公立中学校第一学年5クラスの183名である。

#### 1.3 事前調査

##### 1.3.1 内容

2001年4月、英語の授業が始まる前に、以下のような質問紙に回答した。以下に質問項目を挙げる。

- (1) 出身小学校はどこですか。
- (2) ローマ字学習を小学校の授業で何時間くらい受けましたか。



- (3) アルファベットの大文字が書けますか。
- (4) アルファベットの小文字が書けますか。
- (5) アルファベットを発音できますか。
- (6) 小学校で英語をどれくらいの頻度で学習しましたか。
- (7) 小学校時代, 校外で英語を学習していた人は, どれくらいの頻度で学習をしましたか。
- (8) あなた自身が英語の学習をいつ始めましたか。
- (9) どれくらいの期間, 英語の学習をしていますか。
- (10) 受けた英語の授業はどんな内容でしたか。
- (11) 小学校時代, ALT とはどれくらいの頻度で学習しましたか。
- (12) 今, 英語が好きですか。
- (13) あなたは「英語を読み取る力」を身につけたいですか。
- (14) あなたは「英語を聴き取る力」を身につけたいですか。
- (15) あなたは「英語を話す力」を身につけたいですか。
- (16) あなたは「英語を書く力」を身につけたいですか。
- (17) あなたはどんな英語の授業を受けたいですか。
- (18) あなたは今, 英語の授業を楽しみにしていますか。
- (19) あなたにとって, 英語を学習する目的は何ですか。
- (20) あなたは積極的なほうですか, 積極的ではないほうですか。

### 1.3.2 結果

ローマ字学習にかかわる授業については, 64%の生徒が5回以上受けた回答した。76%

の生後が大文字を書くことができ、69%の生徒が小文字を書くことができると回答した。

校外の英語学習については、50%の生徒が日本人の先生と学習し、36%の生徒は外国人と学習したことがあると回答した。36%の生徒は週に1回学習し、19%の生徒は月に2回学習したと回答した。47%の生徒がすでに1年以上英語を学習しており、41%の生徒は、詳細は明らかではないが「英語の日常会話」を学習したと回答した。21%の生徒はすでに、中学校の教科書を使って学習していた。40%の生徒たちは、英語の授業が楽しみだと回答した。12%の生徒は「もうすでに英語が嫌いだ」と回答した。2. の研究1はこれらの事前調査結果を考慮して行われた。

さらに、「中学校の英語の先生にはどの技能を最も重要視して授業をしてほしいと望んでいるか」という質問に対して、生徒たちは複数回答で答えた。結果は67%の生徒が「スピーキング力」と回答し、1位であった。2位は44%の「リスニング力」、3位は39%の「ライティング力」、4位が「リーディング力」で23%であり、中学校入学直後の生徒たちが、外国人とコミュニケーションをとることに興味を持ち、最も英語教員に授業で重要視してほしいことは、「スピーキング力」をつける授業であることがわかった。

また、TPR を用いた指導を行う上で、生徒たちは教員と積極的に動く必要があるため、「積極的かどうか」をたずねる質問を与えたが、78%の生徒が「自分は恥ずかしがり屋である」と回答した。

## 1.4 事前テスト

### 1.4.1 事前テストを行う前の TPR を用いた授業

生徒たちにとって初めての定期テストである1学期中間考査を事前テストとした。事前テストの前に、TPR を活用して16時間の授業が行われた。つまり、この事前テストを、

TPR を活用した結果を見る最初のテストとしても扱うことができる。

TPR による指導はまず「アルファベット指導」から始められた。筆者にとっても TPR を用いたアルファベット指導は、初めての経験であった。TPR による最初の授業では、京都外国語大学の鈴木寿一教授による TPR のワークショップやセミナーで用いられている「人工語」を用いた。「立て。」、「座れ。」、「歩け。」、「止まれ。」、「ぐるっと回れ。」、「ゆっくり歩け。」、「速く歩け。」の指示を筆者が行い、生徒たちはその「人工語」を聴きながら、教員とともに動いた。10分以内で、生徒たちは聴きながら動き、これら7つの指示を理解した。最初の授業の最後に、生徒たちは授業の感想を書いた。生徒たちにとっても TPR を活用した授業で学ぶのは初めてで、塾での学び方と大きく異なる方法に驚いた様子であったが、50% の生徒は「このような授業が続くほうが良い」と回答した。1.3.2で述べたように、事前調査では78% の生徒が「自分は恥ずかしがり屋である」と回答していた。しかしながら、この最初の授業後のアンケートでは、24%の生徒が「恥ずかしかった」と答えたのに対して、76% の生徒は「教員と一緒に動いて大丈夫だった」と回答した。

2時間目から、TPR によるアルファベット指導が始まった。生徒たちには裏には絵が描かれたアルファベットカードが配布され、“Cut A off.” という指示を4回聴きながらカードを切り取るという作業から始まった。切り取った後には“Put a card of A on your desk.”という指示を聴いて、カードを机の上に置いた。従来のアルファベット指導であれば、すぐにアルファベットの発音から入る場合が多いが、生徒たちは筆者の英語の指示を聴きながら教員と同じ動作をするだけで、アルファベットの発音練習を同時に行うことはなかった。小学校時代から生徒指導上の問題を抱えていたという生徒も含めて、全員が参加できる授業であった。生徒たちにとっては、まさに“stress-less way of learning”であ

ったと言えよう。いくつかまとまってアルファベットのカードを切った後には、“Put the cards into the alphabetical order,” “Are you ready? Start!”の指示で、カードを並べるゲームも生徒たちは楽しんだ。“Turn the card over.”の指示でカードを裏向きにし、“Touch the picture of an ant,” “Touch the picture of a bed,” “Pick up the picture of a camera,” “Show the picture of a doll to me,”等の指示を聴いて、カードをさわったり、とったり、筆者に見せたり等の動作を楽しみ、入門期の教科書には出てこない様々な動詞を学ぶことができた。特にペアやグループで英語の指示を聴いて「カルタゲーム」に楽しく取り組んだ。習うアルファベットや単語の数が増えていくほど楽しく参加することができた。アルファベットを書く練習では、“Write a capital A once, next write a capital B twice.”といった筆者の指示を聴いて生徒たちは書く練習を行い once, three times といった1年生検定教科書には出てこない語彙も学んだ。最初の10時間は、筆者は生徒たちに全く発音を強要しなかったが、6時間目から7時間目の時点で、しだいに生徒たちは自発的に発音し始めた。入学直後からも、生徒指導上、かかわりが難しいとされた男子生徒の何人かが、廊下等で出会ったときに、楽し気に、“Stand up,” “Turn the card over,”と発話する場面もあった。どのクラスにも16時間、全く同じ指導を行い、発話回数も同じにした。1学期中間考査までで生徒たちが聴いた英語の一覧が表3-1. である。

表3-1.

TPR による指導で、1学期中間考査まで生徒たちが学んだ語彙

Lesson	1 時間の授業内で学習した語彙
1	*1. Stand up. *2. Sit down. 3. Turn around. 4. Walk. 5. Stop. 6. Walk to ...san (kun). 7. Walk slowly. 8. Walk fast. 9. Cut A.

---

2

10. Put the cards on the desk. 11. Write your name on the card.  
12. Touch B. 13. Pick up C. 14. Show it to everyone.

---

3

15. Take cards (textbook). 16. Put A on the right side of the desk.

17. Next put B on the right side of A. 18. Mix the cards.

19. Put the cards into the alphabetical order on the desk.

\*20. Raise your right hand. 21. Raise your left hand.

\*22. Raise both of your hands. 23. Touch your textbook.

24. Open your textbook. 25. Close your textbook.

26. Close your eyes. 27. Open your eyes. 28. Don't walk.

4

1) baby 2) America \*3) fork 4) eye 5) doll \*6) camera  
7) juice 8) India 9) horse 10) goose 11) nurse 12) mouth  
\*13) lion 14) king

29. Mix the card again. 30. Look at the cards on the blackboard.

31. Put H on your desk. 32. Start! 33. Are you ready?

34. Turn the cards over.

---

5

15) roof 16) queen 17) pig 18) owl 19) vase 20) train

21) ship 22) water 23) Xmas 24) year 25) uncle 26) zero

35. Rise your right hand and walk. 36. Open the window.

---

37. Open the door. 38. Don't open the window. 39. Don't open the door.

6

\*27) dog 40. Write A once. 41. Write B twice.

42. Write C three times. 43. Write B first. 44. What's this?

45. It's a bag. 46. Write G again. 47. That's right.

48. Enjoy the game with your pair.

---

7

28) bag \*29) egg 30) bed \*31) ball \*32) bike \*33) I \*34) you  
49. Write E four times. \*50. How do you say 'kaban' in English?

51. Write B first. 52. Write bag again.

---

8

\*35) book \*36) pen \*37) soccer \*38) tennis 39) USA 40) ant 41)  
child 42) ear 43) food 53. Write the answer on your notebook.

---

	*54. How do you say bag in Japanese?
9	There were no new materials learned.
10	55. Go back to the chair. 56. Take out the textbook.  57. Open your textbooks to page 8. 58. Don't take out the notebook. 59. Open the pencil case. 60. Close the pencil case.  61. Write 1 and 2 on your notebook. 62. Write 3, 4 and 5.  63. Write 6, 7, 8, 9 and 10. 64. Let's enjoy the game. 65. Write A next. 66. Write 'Arukinasai' in English.  67. Pick up c and put it on your desk. 68. Write a capital K. 69. Next write a lower-case k.
11	70. Write the date of today on your notebook. 71. Touch the ant. 72. Touch the key. 73. Don't touch the child. 74. Pick up the picture of ox. 75. Don't touch the piano. 76. Show the picture of the sun to me. 77. Touch the violin. 78. Don't touch the watch. 79. Don't touch the x-ray. 80. Show the picture of zebra. 81. Touch your right ear. 82. Touch your left ear. 83. Touch your ears. 84. Don't touch the money. 85. Touch your nose. 86. Touch the picture of rain. 87. Touch the umbrella. 88. Don't touch the violin. 89. Write a capital C. 90. Next write a lower case c.
12	91. Write a capital C twice. 92. Write a lower case k. 93. Touch the picture of a bed. 94. Don't touch the picture of a door. 95. Pick up the picture of food and show it to me. 96. Pick up the hat. 97. Pick up the picture of ice cream. 98. Pick up the picture of a letter and put it on your desk. 99. Don't touch the tree card.
13	*100. Thank you very much. *101. You're welcome. *102. I am Aiko Kurokawa. *103. You are Aiko Kurokawa. 104. Touch the album. 105. Don't touch the cup. 106. Which is the picture of apple? 107. Say the number in Japanese. 108. Which is the picture of bus? 109. Say the number in English. 110. Touch the picture of gloves. 111. Don't touch the picture of coffee. 112. Don't touch the fish. 113. Touch the hot dog. 114. Touch the grape. 115. Don't touch the jam. 116. Pick up the picture of a question. 117. Show the picture of a yacht. 118. Don't touch the dog. 119. Which is the picture of a bus? 120. I am a student. 121. You are a teacher.
14	122. Close your hands. 123. Now open your hands. 124. Clap your hands. 125. Now wave your hands. *126. I'm sleepy. 127. I'm not fine. *128. I'm very hungry. 129. I'm thirsty. 130. I'm tired. *131. Boy! I'm tired. 132. Pick up milk. 133. Don't touch the tiger.

	134. Touch the koala. 135. Touch the picture of a racket. 136. Don't touch the lion.
15	137. Draw an apple. 138. Draw a box. 139. Draw a house. 140. Draw a triangle. 141. Draw a square in a triangle. 142. Close your left hand, now open it. 143. Close your right hand, now open it. 144. Clap your hands, now close your right hand. 145. Rise your left hand, now open your right hand. 146. Rise your right hand, now wave it. *147. Uh—oh, I'm late! *148. Wow! This is great. *149. Oh, no. This is terrible. 150. Circle A.
16	151. My phone number is 23—1540. 152. Write a capital J, R, and L. Now circle R. 153. Write one and two, now circle two. 154. Draw a table. 155. Draw a flag. 156. Draw a star.

表3-1. が示すように、参加者は1学期中間考査前に、TPR を用いた指導で156個の語彙を学んだ。中学1年生の検定教科書だけで学習した場合、入学後の最初の1カ月で学ぶ語彙はそのうちのわずか64個である。さらには、検定教科書を使つての「禁止の命令文」の学習は通常2学期に入ってからであるが、TPR による指導で、参加者はそれらを1学期中間考査までに何度も聴いて理解した。このように TPR による指導で、教科書だけでは学びきれない語彙をアルファベット指導の段階からも学習することができるということがわかる。

表3-2. では、TPR を用いた最初の16時間の指導で生徒たちが学んだ語彙と、検定教科書だけを使って学習した場合に学ぶ語彙数を比較している。( ) 内の数字は検定教科書の何年生段階で学ぶ語かを示す。下線が付いている語は中学校検定教科書内には出ていない語である。

表3-2.

TPR を用いた指導の中で学習できる語彙数と検定教科書 (NEW HORIZON English Course 1, 1996) のみを使って学習する語彙数の違い

品詞	検定教科書	数	TPR	数
動詞	stand, sit, raise, open, close, look,	9	turn(2), walk(1), stop(1), cut(2), put(2), touch(1), pick(3), show(2), take(1), mix,	9+20

	meet, thank, say		drink(2), start(2), write(2), enjoy(2), go(1), =29 <u>clap, wave, draw(2), drink(2), circle</u>
名詞	album, apple, ball, 42 bike, book, bus, camera, coffee, cup, dog, egg, fish, fork, glass, glove, hot dog, jam, ice cream, koala, lion, milk, notebook, piano, pen, pencil, piano, racket, soccer, tennis, tiger, violin, zebra, hand(s), page, blackboard, you, your, I, English, Japanese, morning, alphabet		42+ 65= 107 card (2), side (3), <u>order</u> , desk(1), <u>baby</u> , eyes (1), <u>America</u> , <u>doll</u> , <u>India</u> , <u>horse</u> , <u>goose</u> , nurse (3), mouth (1), king (2), window (1), door (1), roof (3), queen (2), <u>pig</u> , <u>vase</u> , train (1), ship (2), water (2), Exam's (1), year (2), uncle (1), zero (2), this (1), it (1), bag (2), bed (1), game (1), <u>pair</u> , <u>ant</u> , child (1), ear (1), food (2), chair (1), <u>pe</u> <u>ncil case</u> , date (1), <u>key</u> , <u>ox</u> , sun (3), watch (1), <u>x-ray</u> , money (2), nose (1), rain (1), <u>umbrella</u> , <u>hat</u> , tree (2), number (3), picture (2), question (2), <u>yacht</u> , student (1), teacher (1), box (1), house (2), <u>triangle</u> , <u>square</u> , phone (2), table (1), flag (1), star (2),
形容 詞	good, nice, fine, little, 13 welcome, right, sleepy, late, hungry, great, terrible, thirsty, tired		left (2), <u>capital</u> , small(1), much(1), 13+6 ready(3), right(1) =19
副詞		0	around(2), slowly(3), fast(1), again(2), 12 once(3), <u>twice</u> , <u>three times</u> , <u>four times</u> , first(1), back(1), out(1), next(1),

入学後から1学期中間考査の時点までで、検定教科書で指導すると64語しか指導できないが、筆者が行った TPR による指導では、その2.6倍の167語を指導したことになり、検定



教科書には出現しない語彙も指導できることがわかる。

#### 1.4.2 1学期中間考査の内容と配点

1学期中間考査は50分間中、リスニングに35分間、ライティングに15分間という時間配分であった。配点はリスニングが80点、ライティングが20点であった。ライティングはアルファベット順に文字を並べる、ヘボン式ローマ字で自分の名前を書く等の問題であった。リスニングは11種類の問題であった。初めての定期テストであり、問題の説明は日本語で流れ、例題に取り組んだ後に、問題の英文が放送された。以下にその内容を述べる。

- (1) アルファベットを聴き取り、その文字を選ぶ問題
- (2) Write a capital C once. や Draw a square in a triangle. のような英語の指示を聴いてアルファベットや英単語を書く問題や図を描く問題
- (3) Write a lower case a first. Write a lower case k next. Next write a lower case y. のような指示を聴いて英単語を書く問題。未習の単語も含まれた。
- (4) close, touch, open, mix のような動詞を聴き、その動詞の後に続くもの（名詞）を問題用紙にある絵から選ぶ問題
- (5) Touch the album. Touch the picture of a racket. Don't touch the picture of coffee. のような英語の指示を聴いて、その英文に関係する絵を問題用紙から選ぶ問題
- (6) Clap your hands. Now open your hands. のような英語の指示を聴き、その指示に従うと起こる状況の絵を選ぶ問題
- (7) 電話番号を英語で聴き、その番号を書く問題
- (8) 問題用紙にある日本語の指示に合う英語の指示を聴き取り、選ぶ問題
- (9) How do you say 'yane' in English? のような英語の質問を聴き、答えとして適切なもの

のを聴き取って選ぶ問題

(10) Pick up the picture of a camera. のような英文を聴き, その英文に関する絵を問題用紙から選ぶ問題

(11) Walk slowly. のような英語を聴き, その意味を日本語で書く問題

上記テストは通常の中学1年生1学期中間考査としては, かなり難しい問題であると考えられる。また, 参加者はALTとの授業が一時間もないままに1学期中間考査を迎えたため, 筆者の英語と教科書CDから流れる英語しか聴いていなかったが, このリスニング・テストはカナダ人のALTによる録音であった。しかしながら, 生徒たちにとっては, 授業の中で何度も聴いて, その内容を動作で表していた英文であり, 初めて聴くALTの発音にも大きな戸惑いはなかった様子であった。

#### 1.4.3 結果

表3-3. は1学期中間考査の結果である。

表3-3.

1学期中間考査結果

	mean	SD
Writing	19.90	2.30
Listening	66.48	13.63
計	85.58	15.20

#### 1.4.4 結果の分析

一般的な中学1年生1学期中間考査から見ると、リスニング問題はかなりレベルが高かったと考えられるが、平均点は85点を上回る結果となった。さらに、生徒たちは35分間という長い時間、英語を聴き続けることができた集中力という点でも、特にリスニング力に対する TPR の指導効果は十分出たと考えられる。TPR の活用により、生徒たちは英語を聴いて、その内容を動作で表すことで、英語の発話や書く練習を強要しなくても、語彙力を高めることができたと言えよう。さらに大きな TPR の大きな効果としては、生徒指導上に問題を抱える生徒や下位層の生徒たちも、積極的に楽しく授業に参加することができたことである。Takahashi (1981) でも TPR を用いた授業を成績が悪い生徒も授業を楽しみにしていて、TPR を活用することで学習効果（記憶力の増大）を期待できると主張しているが、筆者も同感である。1学期中間考査結果は次の研究における、等質の処置群と対照群を作るためにも用いられた。

## 1.5 事前テストの結論

事前テストを行っての結論は以下の2点である。

- (1) TPR を用いての指導は、アルファベット指導の段階から始めることができ、検定教科書だけを活用する授業と比較して、数多い語彙・表現を、TPR を用いて指導することができる。
- (2) 1学期中間考査の結果を通して、TPR を用いる指導を行うことで、日本人中学1年生段階として高いリスニング力をつけることが可能である。

## 2. 研究 (1) 日本人中学生の英語力向上に対する TPR の有効性

### 2.1 目的

研究（1）の目的は以下の2点である。

- （1）TPRによる指導は日本人中学生の英語力の向上にどのように影響するかを検証する。
- （2）どれくらいの量のTPRによる指導で、日本人中学生の英語力が向上するかを検証する。

## 2.2 仮説

TPRは日本人中学生の英語力、とりわけリスニング力を高める点において有効である。

## 2.3 参加者

参加者は、筆者が勤務していた京都府内の公立中学校の1年生5クラス183名である。処置群は3クラス111名、対照群は2クラス72名で、処置群はずっとTPRを活用した授業の中で学び、対照群はTPRと従来の指導法の両方を活用する授業の中で学んだ。両群の中から、事前調査での回答の中で、「塾に行っているか」、「塾で一週間にどれくらいの時間、学習しているか」、「中間考査に向けて家庭学習をどれくらいしたか」、「普段の授業態度はどうか」、「中学校入学前にどれくらいの頻度で英語の勉強をしていたか」、「入学前にどれくらいの期間、英語の学習をしていたか」について確認を行い、1学期中間考査の結果から、ばば等質と考えられる各47名を分析対象とした。処置群47名をグループE、対照群47名をグループCとする。また、47名中、各14名を上位群、各21名を中位群、各12名を下位群とする。

## 2.4 教材と指導手順

1学期中間考査のあと、13時間の授業が行われた。処置群は13時間中、毎時間、TPR による指導を受けた。新しい語彙・表現を何回も聴いて、その内容を動作で表すことを通して学ぶリスニング先行の授業の中で学んだ。対照群は授業の7割を処置群と同じ指導で学び、授業時間の3割はTPRによる指導ではなく、各英文を和訳し、そのあとすぐに機械的な発話練習を行う指導を受けた。さらには、対照群の2クラス（以後、対照群1及び対照群2）は異なった方法で学んだ。Aの文型を、対照群1がTPRを用いて学ばれば、対照群2は機械的な発話練習を行う指導の中で学んだ。反対に、Bの文型を、対照群1が機械的な発話重視の指導の中で学ばば、対照群2はTPRを用いて学ぶという手順である。詳細は Kurokawa (2002) を参照。

## 2.5 事後テスト

### 2.5.1 1学期期末考査

1学期期末考査は50分間のテストで、リスニング問題が70%、ライティングとリーディングがそれぞれ15%ずつという点数配分であった。ライティングでは、日本語に合う英文を作る語群整序問題、リーディングは、会話文を読み、その内容に関わる日本語の質問に日本語で答える一般的な問題であった。

リスニングは以下のような問題であった。

- (1) Write a lower case 'w' first. Next write a lower case 'o'. Next write a lower case 'r' twice. Next write a lower case 'y'. といった英語の指示を聴いて、英単語を書く問題
- (2) 日本語の場面設定を聞き、次に聴く英語がその状況のとき英語として正しければ T を、違っていれば F を書く問題

- (3) **Raise both of your hands and put them down.** のような英語の指示を聴き, その指示に合う絵を選ぶ問題
- (4) **Fill in the blanks.** のような英語の指示を聴いて, どう動けばよいかの日本語を問題用紙から選ぶ問題
- (5) **Tell me the name of this country.** のような英語の指示または質問を聴き, a, b, c の3つの答えを聴き, 正しい答え方であれば T を, 間違った答え方であれば F を書く問題
- (6) 会話文を聴き, その内容に関する日本語の質問に対して, 日本語で答える問題
- (7) **Raise your right hand and walk slowly.** のような英語の指示を聴き, どんな反応(動作) をすればよいかを, 問題用紙の日本語から選ぶ問題
- (8) 自己紹介文を聴き, それに関する日本語の質問に日本語で答える問題
- (9) 問題文に書かれたケンに関わる英文を読み, その英文に関する質問 (①Do you have any brothers? ②Do you get up at six every day? ③How many brothers do you have? ④How many brothers do you have?) に対して, 自分がケンになったつもりで答えを書く問題
- (9) の問題は, リスニング問題ではあるが, スピーキング力も測りたいという意図から, 問題の中に「英語のスペリングがわからない場合は, カタカナで答えてもよい。」という指示が添えられた。

### 2.5.2 1学期リーディング・テスト

2.5.1の1学期期末考査では, リスニング問題に使う時間が長く, リーディング問題に使う時間が少なく, 結果的に時間不足となり, すべての欄を埋めることができずにテストを終

えた生徒たちがいた。このため、TPRの活用が生徒たちのリーディング力にいかにか影響するかを、より検証するために、1学期期末考査の数日後に1学期リーディング・テストを1学期末に実施した。

手順は以下のとおりである。テストのレベルは1学期期末考査のリーディング問題と同じくらいのレベルになるよう作成した。長文を読み、その内容に関わる日本語の問題に日本語で答える形式であり、実施時間は10分間であった。

### 2.5.3 2学期ライティング・テスト

9月に2学期が始まってすぐに実施されたライティング・テストの目的は、2学期以降も、1学期中のTPRを用いた指導が、生徒たちのライティング力に影響を及ぼすかを検証するためである。生徒たちに課された夏休み課題は1学期中に学習した基本文型を練習し、覚えてくることであった。テスト問題は3種類であった。大問1問目は日本語訳が添えられた語順整序問題で、生徒たちは英文すべてを書くことが要求された。配点は60点である。大問2問目は英語を見て、その意味にあたる日本語を欄から選ぶ問題で、配点は20点である。大問3問目は、日本語を見てその意味にあたる英語を書く問題で、配点は20点であった。

### 2.5.4 2学期中間考査

2学期中間考査の目的は、1学期から2学期にかけてのTPRを用いた指導の影響力をさらに検証することである。2学期に入ってから、各クラスともTPRを用いた全く同じ内容の指導を受けた。このテストにおけるリスニング問題の配点は60%で、解答時間は30分であった。ライティング問題とリーディング問題に取り組む時間は20分間で、配点はライテ

ィング問題が30%, リーディング問題が10%であった。

## 2.6 結果と考察

### 2.6.1 1学期期末考査における処置群対対照群の全体比較結果と考察

表3-4. は1学期期末考査における処置群と対照群の全体比較結果である。マン・ホイットニーのU検定で両群の平均点を比較した結果, リスニングにおいて,  $p<0.05$  レベルで処置群が対照群を上回り, 総合得点においても,  $p<0.01$ レベルで処置群が対照群を上回る結果となった。

表3-4.

1学期期末考査結果 (グループE対グループC) n=47 \*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

項目	群	平均値	SD	差(処置群－対照群)
ライティング	グループE	16.11	9.32	3.33
	グループC	12.78	9.32	
リーディング	グループE	6.38	5.14	1.32
	グループC	5.06	4.95	
リスニング	グループE	45.91	13.83	6.64 **
	グループC	9.27	12.93	
合計	グループE	61.32	22.29	9.28 *
	グループC	52.04	20.62	

表3-4. は, TPRを用いた指導の, 英語力とりわけリスニング力に対する影響力を示して



いると考えられる。処置群と対照群において、TPRを用いて指導を受けた量の差は、授業時間全体の3割であったが、その3割が影響を及ぼしていることがわかる。各英文を和訳し、そのあとすぐに機械的な発話練習を行う指導と比較して、TPRを用いた指導のほうが英語力に及ぼす影響力があるとわかる結果であると言えよう。

表3-5. は1学期期末考査における両群のライティング及びリーディングの小問ごとの比較結果を示す。WR1は教科書内の内容に直接関係しているライティング問題で、家庭学習や塾での学習が影響する可能性がある小問を示す。WR2は両群ともがTPRを用いた指導で学んだ内容のライティングとリーディングに関する小問を示す。WR3は両群ともがリスニング先行の指導で学んだ内容のライティングとリーディングに関する小問を示す。WR4は、グループCはTPRを用いずに学習した内容のライティングとリーディングに関する小問を示す。WR5は検定教科書を使つての学習内容の応用的なリーディング問題を示す。WR6は検定教科書の内容に直接関係するリーディング問題を示す。マン・ホイットニーのU検定で両群の平均点を比較した結果、両群ともがTPRを用いた指導で学んだ内容のライティングとリーディングに関する小問WR2及び、WR1からWR4の合計点において、それぞれ、 $p<0.05$ のレベルでグループEがグループCを上回る結果となったことがわかる。

表3-5.

1学期期末考査リーディング及びライティング比較結果（グループE対グループC） n=47

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

項目	群	平均値	SD	差 (グループE-グループC)
WR1	グループE	3.81	1.86	0.65

	グループC	3.16	2.12	
WR2	グループE	3.30	2.45	0.87*
	グループC	2.43	2.22	
WR3	グループE	1.96	1.38	0.47
	グループC	1.49	1.39	
WR4	グループE	2.40	1.88	0.87
	グループC	1.53	1.73	
WR1ー	グループE	11.47	6.74	2.86 *
WR4小計	グループC	8.61	0.48	
WR5	グループE	2.51	1.44	0.47
	グループC	2.04	1.63	
WR6	グループE	2.60	1.78	0.48
	グループC	2.12	1.98	
WR5ー	グループE	5.11	2.85	0.95
WR6小計	グループC	4.16	3.25	

表3-5. は TPR を用いる量が少ない指導と比較して、TPR を用いる量が多い指導のほうが、TPR 生徒たちのリーディング力及びライティング力に影響を及ぼすことを示している。リスニング先行で、TPR をより多く用いた指導が、TPR を用いる量が少なく機械的発話重視の指導よりも、リスニング力、リーディング力、ライティング力に影響を及ぼすことが明らかになったと言えよう。さらには、TPR をより多く用いた指導が、リスニング力のみならず、リーディング力及びライティング力にも転移することも明らかになったと考え

られる。

表3-6. は1学期期末考査のリスニングの各小問におけるグループ E 対グループ C の比較結果を示す。L1は両グループともが TPR を用いた指導で学んだ内容に関する小問を示す。L2は対照群1が TPR を用いない指導で学んだ内容に関わる小問を示す。L3は対照群2が TPR を用いない指導で学んだ内容に関わる小問を示す。L4はグループ C では聴き取りのあとにすぐに機械的な発話練習が行われた内容に関する小問を示す。L5はグループ C が TPR を用いない指導で学んだ内容に関わる小問を示す。L6はグループ C が TPR を用いずに機械的な発話練習を重視されて学んだ内容に関わる小問を示す。L7は両グループともリスニング先行で学んだ内容に関わる小問を示す。L8は応用的なリスニング問題を示す。

表3-6.

1学期期末考査のリスニングの各小問結果 (グループE対グループC)

n=47 \*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

Content	群	Mean	SD	差 (グループE -グループC)
L1	グループE	17.81	4.47	1.77 *
	グループC	16.04	4.12	
L2	グループE	3.00	1.12	0.49 *
	グループC	2.51	1.16	
L3	グループE	4.81	1.28	0.50
	グループC	4.31	1.61	
L4	グループE	2.94	1.45	0.76 *

	グループC	2.18	1.20	
L5	グループE	5.57	2.01	0.73
	グループC	4.84	2.07	
L6	グループE	8.51	3.12	1.49 *
	グループC	7.02	2.85	
L7	グループE	3.70	1.92	1.35 **
	グループC	2.35	1.65	
L8	グループE	8.09	4.50	1.15
	グループC	6.94	4.21	
L1-8	グループE	45.91	13.83	6.64 **
合計	グループC	39.27	12.93	

表3-6. は、マン・ホイットニーの  $U$  検定で両群の平均点を比較した結果、L1から L4のすべての項目及び L6においては、 $p<0.05$ のレベルで、L7及びリスニングの合計点においては、 $p<0.01$  のレベルで、グループ E がグループ C を上回ったことがわかる。L2 及び L3の結果は TPR を用いた指導の効果を示している。L4の結果は聴き取りの後にすぐに機械的発話練習を行うことがリスニング力向上の妨げになることを示している。さらに L6は機械的な発話練習を重視する指導よりも TPR を用いた指導のほうが、リスニング力に影響力があることを示している。両群ともに TPR を用いない指導で学んだ L7の結果や合計点の結果も、TPR を用いた指導がリスニング力に与える影響力を示していると考えられる。したがって、この結果からも、リスニング先行で TPR を用いた指導が、聴き取りの後にすぐ機械的発話練習を行う指導及び TPR を用いずに機械的発話練習を重視する指導よ

り、リスニング力に影響を及ぼすことが検証されたと言えよう。

## 2.6.2 1学期期末考査におけるグループE対グループCの成績層別の比較結果と考察

表3-7. は1学期期末考査におけるグループE対グループCの上位群及び中位群のライティングとリーディングの比較結果を示す。表3-7. のWR1～WR6でが示す内容は表3-5. と同じである。

表3-7.

1学期期末考査の上位群及び中位群のライティング及びリーディングの比較結果

(グループ E 対グループ C)

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

項目	群	上位群 (n=14)			中位群 (n=22)		
		平均値	SD	差(E-C)	平均値	SD	差 (E-C)
WR 1	グループE	5.36	0.84	0.43	4.10	1.30	0.93
	グループC	4.93	1.38		3.17	1.87	
WR 2	グループE	5.57	1.99	1.71 *	3.05	1.91	0.44
	グループC	3.86	2.03		2.61	2.06	
WR 3	グループE	3.29	0.99	1.00 *	1.76	1.14	0.19
	グループC	2.29	1.38		1.57	1.27	
WR 4	グループE	3.86	1.17	0.93	2.57	1.75	1.14 *
	グループC	2.93	1.73		1.43	1.53	
WR1-WR4	グループE	18.07	3.69	4.07 *	11.48	4.78	2.70
小計	グループC	14.00	5.39		8.78	5.42	

WR 5	グループE	3.43	0.65	0.22	2.90	1.04	0.86
	グループC	3.21	1.31		2.04	1.49	
WR 6	グループE	3.50	1.61	0.00	2.86	1.74	0.82
	グループC	3.50	1.74		2.04	1.99	
WR5-	グループE	6.93	1.86	0.22	5.76	2.28	1.67
WR6 小計	グループC	6.71	2.73		4.09	2.92	

表3-7. はマン・ホイットニーのU検定で両群の平均点を比較した結果、上位群ではWR2及びWR3において、中位群ではWR4において、ともに $p<0.05$ のレベルで、グループEがグループCを上回る結果であったことを示している。WR2及びWR3は両群ともに同じ指導が行われた内容の項目であるが、WR4ではグループCはTPRを用いない指導が行われている。したがって、特に中位群のWR4における結果は、TPRを用いた指導がライティング及びリーディング力に影響力を持つことを明らかにしている結果であると考えられる。

表3-8. は1学期期末考査におけるグループE対グループCの上位群及び中位群のリスニングにおける比較結果を示す。L1～L8 までの項目は表3-6. と同様である。

表3-8.

1学期期末考査のリスニングにおける上位群及び中位群の結果（グループ E 対グループ C）

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

項目	群	上位群 (n=14)			中位群 (n=22)		
		平均値	SD	差 (E-C)	平均値	SD	差 (E-C)
L1	グループE	21.36	1.69	1.57 *	18.48	2.80	2.26 **

	グループC	19.79	1.89		16.22	2.04	
L2	グループE	3.79	0.43	0.58 *	3.24	0.89	0.54
	グループC	3.21	0.70		2.70	0.97	
L3	グループE	5.71	0.47	0.21	5.14	0.85	0.53
	グループC	5.50	0.65		4.61	1.16	
L4	グループE	4.14	0.95	1.07 *	3.00	1.18	0.87 *
	グループC	3.07	1.00		2.13	1.10	
L5	グループE	6.86	1.51	0.22	5.71	1.65	0.97
	グループC	6.64	1.28		4.74	1.76	
L6	グループE	11.00	2.15	1.29	8.71	2.22	1.84 *
	グループC	9.71	1.86		6.87	2.14	
L7	グループE	5.21	1.37	1.42 *	3.76	1.51	1.54 **
	グループC	3.79	1.76		2.22	1.17	
L8	グループE	11.64	2.24	1.00	9.00	3.02	2.00 *
	グループC	10.64	1.74		7.00	3.50	
L1-8	グループE	58.71	4.95	6.07 **	48.33	6.75	8.50 **
Total	グループC	52.64	5.40		39.83	5.74	

マン・ホイットニーの  $U$  検定で両群の平均点を比較した結果、表3-8. から、1学期期末考査のリスニングにおいて、上位群では L1, L2, L4, 及び L7において、中位群では L4, L6及び L8 において  $p<0.05$  のレベルでグループ E がグループ C を上回り、さらに上位群の合計点や中位群の L1, L7及び合計点においては、 $p<0.01$  のレベルで、グループ E がグループ

C を上回ったことがわかる。グループ C が TPR を用いない指導で学んだ L2の項目で対照群を上回っている結果は、TPR を用いた指導が上位層のリスニング力に影響を与えることを示していると考えられる。さらに上位群及び中位群における L4の結果は聴き取りの直後に機械的な発話練習を行うことは、上位群、中位群のリスニング力の向上を妨げる可能性があることを示しているとも考えられる。また中位群の L6における結果は、TPR を用いた指導のほうが、TPR を用いずに機械的な発話練習を重視する指導よりも、中位群のリスニング力に影響を及ぼすことを示していると言えよう。

1学期期末テストにおける下位群の比較においては、リスニング、リーディング及びライティングすべてにおいて、平均点はグループ E のほうがグループ C よりも平均点が高かったが、統計的な有意差は検出されなかった。

### 2.6.3 1学期期末考査における対照群1と対照群2の比較結果と考察

前述したように、対照群1と対照群2は、TPR の活用量としてはほぼ同じであるが、TPR を活用して学んだ文型が異なる。この2群の比較の目的は、TPR を用いた指導がどの文型の指導に適しているのかを調べることであるため、両群の比較は TPR を用いて指導した文型ごとに行った。1学期期末考査の範囲で、両群が TPR を用いた指導で学んだ英文は以下の通りである。

#### (1) 対照群1が TPR で学んだ英文

- Draw five lines.  Draw two long lines and three short lines.  Jump low, boys.  Raise both of your hands and drop them down.

#### (2) 対照群2が TPR で学んだ英文

- Draw a little box.  Write your homeroom teacher's name in Japanese.



□ Erase the picture. □ Turn your head to the left. Turn your head to the right.

表3-9. は1学期期末考査の問題の中で、対照群1と対照群2が異なった指導を受けた項目の平均点をマン・ホイットニーの  $U$  検定で比較した結果を示す。

表3-9.

1学期期末考査結果比較（対照群1対対照群2） n=36 \*  $p < 0.05$

項目	群	平均値	SD	差	$P$
対照群1において TPR を用いて指導された英文	対照群1	3.41	0.96	0.55	0.0158*
	対照群2	2.86	1.13		
対照群2において TPR を用いて指導された英文	対照群1	2.79	1.07	0.02	0.8101
	対照群2	2.81	1.19		

表3-9. から、上記の (1) , (2) の英文ともに、TPR で指導された群のほうの得点が高く、(1) の文においては、 $p < 0.05$  レベルで、対照群1が対照群2を上回る結果となった。

(2) の文においては、有意差は検出されなかった。2回目の記載となるが、(1) の英文は、

□ Draw five lines. □ Draw two long lines and three short lines. □ Jump low, boys. □

Raise both of your hands and drop them down. の4文である。(2) の英文は、□ Draw a

little box. □ Write your homeroom teacher's name in Japanese. □ Erase the picture. □

Turn your head to the left. Turn your head to the right. の4文である。表3-9. の結果から

考察すると、(1) の英文は動作をして学ぶほうが、その内容を理解するのに、生徒たちにとって、

わかりやすかったということである。また、(2) の英文は、動作なしでも、その英文

の訳を聴けば、対照群1にとっては理解ができたということになる。つまり、little,

right, left と言った語や Write your homeroom teacher's name in Japanese. のような英文

は日本語訳を聴くことで概念的に理解でき、jump, drop ~down のような語や Draw

two long lines and three short lines. のような英文は、その内容を動作で表すことを通し

て学ぶほうがわかりやすいということであるとうかがえる。また、日頃の授業態度が対照群1よりも対照群2のほうがより真面目であるという点も関係している可能性はある。しかしながら、どのような文型の指導に TPR が有効であるかは、今後の研究が必要となる。

#### 2.6.4 1学期リーディング・テスト結果と考察

表3-10. は1学期リーディング・テストにおけるグループ E とグループ C の平均点をマン・ホイットニーの *U* 検定で比較した結果を示す。

表3-10.

1学期リーディング・テスト比較結果（グループ E 対グループ C） n=47

群	平均値	SD	差（グループE－グループC）	<i>P</i>
グループE	5.38	2.89	0.89	0.0736
グループC	4.49	3.07		

表3-10. から、1学期リーディング・テストにおいて、平均点はグループ E のほうがグループ C より高かったが、有意差は検出されなかったことがわかる。13時間の TPR を活用した授業は生徒たちのリーディング力には、有意差が検出されるまでの大きな影響力はなかったと考えられる。どれくらいの時間や量を使つての TPR を用いた指導が、リーディング力に影響を与えるのかを検証していくことも今後の課題である。

#### 2.6.5 9月実施のライティング・テスト結果と考察

表3-11. は9月に行われたライティング・テストのグループ E とグループ C の平均点を

マン・ホイットニーの *U* 検定で比較した結果を示す。W1は語順整序問題, W2は英文の意味を選ぶ問題, W3は英単語を書く問題を示す。

表3-11.

9月ライティング・テスト比較結果 (グループ E 対グループ C) n=47

項目	群	平均値	SD	差 (グループE-グループC)	<i>P</i>
W1	グループE	54.85	16.08	4.87	0.0521
	グループC	49.98	17.18		
W2	グループE	10.93	4.01	1.64	0.0521
	グループC	9.29	4.51		
W3	グループE	14.07	7.23	3.03	0.1144
	グループC	11.04	7.88		
Tot	グループE	79.85	25.66	9.54	0.0598
	グループC	70.31	26.32		

表3-11. から、得点はすべての項目においてグループ E のほうがグループ C よりも高く、W1, W2及び合計点において、有意傾向にある結果であったことがわかる。学力層別の比較においても同じ結果であり、データは割愛する。表3-11. の結果から、TPR をより多く用いた指導のほうが、TPR を用いる量が少なく機械的発話重視の指導よりも、ライティング力に影響を及ぼすことがわかる。TPR をより多く用いる指導が、リスニング力のみならず、ライティング力にも転移することも明らかになったと考えられる。しかしながら、夏休み課題からのテストということで、生徒たちの夏休み中の家庭学習量が影響している可

能性が大きく、1学期中の TPR を用いた指導のライティング力への影響力を厳密には見る  
 ことができない結果ではある。したがって、今後、TPR を用いた指導の、ライティング力へ  
 の影響力について、さらなる検証が必要である。

## 2.6.6 2学期中間考査結果と考察

表3-12. は2学期中間考査におけるグループ E とグループ C の平均点をマン・ホイット  
 ニーの *U*検定で比較した結果を示す。

表3-12.

2学期中間考査結果比較（グループ E 対グループ C 処置群対対照群） n=47

\*  $p < 0.05$

項目	群	平均値	SD	差(グループEーグループC)
ライティング	グループE	19.19	9.23	2.78
	グループC	16.41	8.26	
リーディング	グループE	5.87	3.88	0.16
	グループC	5.71	3.51	
リスニング	グループE	47.26	10.83	4.65 *
	グループC	42.61	10.90	
Total	グループE	72.32	22.35	7.59
	グループC	64.73	20.09	

表3-12. から、リスニング、ライティング、リーディングの全てにおいて、平均点はグルー

プ E のほうがグループ C より高かったことがわかる。リスニングの合計点において、 $p<0.05$ レベルで、グループ E がグループ C を有意に上回る結果となった。この結果は、1学期中の TPR を用いた指導が、夏休みをはさみ、3か月後の10月中旬に実施された2学期中間考査のリスニングに影響を及ぼしたという結果である。TPR を用いた指導は、リスニング力への長期的効果があることを示した結果であると考えられる。しかしながら、長期的効果と言っても、3か月間であり、TPR を用いた指導のリスニング力に及ぼす長期的効果については、今後さらなる検証が必要となる。

ライティングの合計点及びリーディングの合計点においては、統計的有意差は検証されなかった。どれくらいの量及び期間の TPR を用いた指導が、ライティング力及びリーディング力に長期的効果を及ぼすのかについても、今後の検証が必要である。これらの TPR を用いた指導のリスニング力、リーディング力、ライティング力に及ぼす長期的効果についての検証は、第5章で述べる。

続いて、2学期中間考査におけるグループ E とグループ C の学力層別の比較結果について述べる。表3-13.は両グループの2学期中間考査における上位層の平均点をマン・ホイットニーの  $U$ 検定で比較した結果を示す。

表3-13.

2学期中間考査比較結果（上位群：グループ E 対グループ C） n=14

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

項目	群	平均値	SD	差 (グループE-グループC)
ライティング	グループE	26.00	4.22	4.64
	グループC	21.36	6.73	

リーディング	グループE	8.71	2.58	2.00 *
	グループC	6.71	3.34	
リスニング	グループE	56.07	4.45	5.21 **
	グループC	50.86	5.04	
合計	グループE	90.79	9.37	11.86 *
	グループC	78.93	11.66	

表3-13. から、上位群では、リスニングにおいて  $p<0.01$ レベルで、グループ E がグループ C を有意に上回ったこと、リーディングにおいても  $p<0.05$ レベルで、グループ E がグループ C を有意に上回ったことがわかる。しかしながら、ライティングにおいては、得点はグループ E のほうが高かったが統計的有意差は検出されなかった。

グループ E でもグループ C でも同じ指導が行われた項目で、 $p<0.05$ のレベルで、グループ E がグループ C を上回っている結果から、TPR を用いる量が多い指導のほうが、TPR を用いる量が少ない指導よりも、上位群のリーディング力及びリスニング力に影響を及ぼすことが判明したと言えよう。

表3-14. は2学期中間考査におけるグループ E とグループ C の上位群の平均点をマン・ホイットニーの  $U$ 検定で比較した結果を示す。

表3-14.

2学期中間考査比較結果（中位群及び下位群：グループ E 対グループ C）

\*  $p<0.05$

中位群 n=22	下位群 n=11
----------	----------

項目	群	平均値	SD	差	平均値	SD	差
ライティング	グループE	20.43	7.55	3.52	9.08	7.61	-0.59
	グループC	16.91	7.32		9.67	7.48	
リーディング	グループE	6.38	3.51	-0.14	1.67	1.56	-1.33
	グループC	6.52	3.36		3.00	2.70	
リスニング	グループE	49.67	6.09	5.19*	32.75	7.76	0.38
	グループC	44.48	5.71		29.42	11.82	
合計	グループE	76.48	14.85	8.57	43.50	14.56	1.42
	グループC	67.91	13.88		42.08	19.42	

表3-14. から、2学期中間考査において、中位群では、リスニングにおいて、 $p<0.05$  レベルで処置群が対照群を有意に上回っている。この結果は、TPR を用いた指導が中位群のリスニング力に影響を及ぼすことを明らかにしていると考えられる。

上位群でも中位群でも、グループ C が聴き取りの直後に機械的発話練習を行った内容に関わる項目で  $p<0.05$  のレベルでグループ E がグループ C を上回っている。この結果は、聴き取りの後にすぐ機械的発話練習を行う指導よりも、TPR を用いる指導のほうが、上位群及び中位群のリスニング力に影響を及ぼすことを明らかにしたと言えよう。また、上位群においても中位群においても、リスニングの合計得点で、 $p<0.01$  のレベルでグループ E がグループ C を上回ったことから、TPR を用いる量が多いほうが、上位群及び中位群のリスニング力を高めることも判明したと言えよう。中位群において、応用的な内容を含む項目で、 $p<0.05$  のレベルでグループ E がグループ C を上回った結果からも、TPR を用いた指導が、応用的なリスニング問題にも対応できる力を高めることが明らかとなった。

以上の結果から、TPR を活用したリスニング先行の授業は、TPR の活用量を減らし発話重視で行う授業よりも、上位群及び中位群のリスニング力、リーディング力の向上に影響を与えると考えられる。つまり、TPR を用いたリスニング先行の授業は、リーディング力、ライティング力にも転移することが実証できたと言えよう。

さらに、下位群における比較結果については、統計的な有意差は検出されず、下位群の英語力向上に対する TPR の指導効果は検証されなかった。TPR をより多く用いた指導は、TPR を用いた量が少ない指導と比較して、下位群のリスニング、リーディング力、ライティング力には影響を及ぼさなかった。下位群に有意差が検出されるほどの影響力をもたらさなかったのは、グループ E とグループ D における、TPR の活用量の差が、下位群の英語力に影響力を及ぼすほどのものではなかったとも考えられる。

しかしながら、一般的には授業に積極的に参加しないことが多い下位層の生徒たちが、TPR を用いた授業に積極的かつ楽し気に参加し、新しい文型導入時に動作を示すモデル役を買って出て、授業の進行に貢献したこと、そのことにより自信を持った表情を見せたことは事実である。TPR を用いた指導が下位層に与える動機づけは大きく、TPR を用いた指導の魅力の一つであると考えられる。今後の研究が必要となる。

## 2.7 研究 (1) の結論

研究 (1) の結論は以下の7点である。

- (1) TPR を用いた指導はリスニング力のみならず、リーディング力及びライティング力にも転移する。
- (2) リスニング先行で TPR を用いた指導は、聴き取りの後にすぐ機械的発話練習を行う指導及び TPR を用いずに機械的発話練習を重視する指導より、日本人中学1年生の



リスニング力に影響を及ぼす。

- (3) リスニング先行で、**TPR** をより多く用いた指導が、**TPR** を用いる量が少なく機械的発話重視の指導よりも、日本人中学1年生のリスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に影響を及ぼす。
- (4) **TPR** を活用したリスニング先行の授業は、**TPR** の活用量を減らし発話重視で行う授業よりも、学力上位群及び中位群のリスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に影響を与える。
- (5) **TPR** を用いた指導は **TPR** を用いない指導と比較して、上位群のリスニング力に影響を及ぼす。
- (6) 聴き取りの後にすぐ機械的発話練習を行う指導よりも、**TPR** を用いる指導のほうが、上位群及び中位群のリスニング力に影響を及ぼす。
- (7) **TPR** を用いた指導は、上位群のリスニング力とリーディング力、及び学力中位群のリスニング力に長期的な影響力を持つ。

### 3. 研究 (2) 1年生と他学年との比較

#### 3.1 目的

2. の研究 (1) で日本人中学生の英語力に対する、**TPR** を用いた指導の効果は明らかになった。続く研究 (2) の目的は、**TPR** を用いた指導により、1年生が2年生、3年生と比較して、どの程度の英語力を獲得できるかを検証することができるかが目的である。

#### 3.2 参加者

参加者の中の処置群 (35人) は、研究 (1) において毎時間、**TPR** を活用した授業で学

んだ処置群の中から抽出された平均的な力を持つグループである。対照群は処置群と同じ中学校内の2年生（35人）、3年生（31人）で平均的な力を持つグループである。対照群の中学2年生（以後、対照群3）のクラスの中には、校内で生徒指導上の問題を起こす生徒たちも存在し、教員も1年生の担当者と異なる教員が指導を行っていた。1年生の時には伝統的訳読式授業で学んだが、2年生の担当教員はリスニングに重きを置いて授業をしていると語っていた。対照群の中学3年生（以後、対処群4）の授業態度は大変真面目で、従来の機械的発話練習と文法説明が重視されている指導で学んでいた。

### 3.3 分析に使ったテストと採点

対照群3, 4ともに、2. で行われた1学期期末考査を受けた。1学期末リーディング・テストは対照群2だけが受けた。さらに、処置群が2学期に入ってすぐに受けたライティング・テスト、10月中旬に受けた2学期中間考査を対照群3, 4ともが受けた。1学期期末考査及び2学期中間考査の中から、対照群3, 4ともに授業中に学んでいない内容は除かれた。つまり、処置群が TPR を用いた指導の中で聴いてその内容を動作で表した英文は、検定教科書による指導では学習しない英文が含まれている。そのため、上級生であっても対照群3, 4が学習していない内容が上記テストには含まれていたため、それらの問題は除去した。したがって、処置群と対照群において平等性は保たれた。

### 3.4 結果と考察

#### 3.4.1 1学期期末考査での比較結果と考察

表3-14. は1学期期末考査のリーディング及びライティングにおける第1学年、第2及び第3学年の平均点をクルスカル・ウォリステスト及びマン・ホイットニーUテストを使って

行った結果を示す。3群の中で有意差が検出された。

表3-14.

1学期期末考査リーディング及びライティング比較結果（第1学年対第2学年対第3学年）

\*  $p < 0.0167$  \*\*  $p < 0.0033$

項目	学年	平均値	SD	差(1-2)	差(1-3)	差(2-3)
ライティング	1	8.61	5.24	2.37*	-0.45	-2.82**
	2	6.24	3.45			
	3	9.06	0.90			
リーディング	1	5.36	4.88	2.60	-6.16**	-8.76**
	2	2.76	2.92			
	3	11.52	2.53			
ライティング 及びリーディ ング小計	1	13.64	9.62	4.64	-6.94**	-11.58**
	2	9.00	5.74			
	3	20.58	2.96			
リスニング	1	28.92	11.21	4.44	-3.39	-7.83**
	2	24.48	8.60			
	3	32.31	6.35			
合計	1	42.56	19.98	9.08	-10.32	-19.40**
	2	33.48	13.48			
	3	52.88	7.69			

表3-14. から、ライティングにおいて、処置群が対照群3を  $p<0.0167$ レベルで上回ったことがわかる。さらには、対照群3と対照群4の比較では、 $p<0.0033$ レベルで対照群4が対照群3を上回ったにもかかわらず、処置群と対照群2の間には統計的な有意差は検出されなかったこともわかる。リーディング及びリーディングとライティングの合計点の比較においては、処置群と対照群4、及び対照群3と対照群4の間には  $p<0.0033$ レベルの有意差が検出され、それぞれ、対照群4が対照群3及び処置群を上回ったことがわかる。しかしながら、処置群対対照群3の比較では、平均点も下級生である処置群のほうが高く、両群の間には統計的な有意差は検出されていない。リスニングの比較においては、対照群3と対照群4の比較では、 $p<0.0033$ レベルで対照群4が対照群3を上回る有意差が検出されたにもかかわらず、処置群と対照群3、及び処置群と対照群4の間には統計的な有意差は検出されなかった。リスニング、リーディング、ライティングの合計点においても、上記リスニングとまったく同様の結果が出たこともわかる。

ライティングにおいて、 $p<0.0167$ レベルで第1学年が第2学年を上回り、さらには、第2学年と第3学年との比較では、 $p<0.0033$ レベルで第3学年が第2学年を上回ったにもかかわらず、第1学年と第3学年の間には統計的な有意差は検出されなかった結果についての考察を述べる。3年生が1年生や2年生よりも上回る結果が自然な結果であると考えられる。しかしながら、この上記の結果は、TPRによる指導を受けた第1学年が第3学年に負けないライティング力を得たことを示す結果であると言えよう。

リーディング及びリーディングとライティングの合計点の比較においても、第1学年と第3学年、及び第2学年と第3学年の間には  $p<0.0033$ レベルの有意差が検出され、それぞれ、第3学年が第2学年及び第1学年を上回った。しかしながら、第1学年と第2学年の比較においては、平均点は下級生である第1学年のほうが高く、両群の間に統計的な有意差は検出され

なかった。つまり、第1学年が第2学年と同等の力を得たと結果であると考えられる。リスニングの比較では、 $p<0.0033$ レベルで第3学年が第2学年を上回ったにもかかわらず、第1学年と第2学年、及び第1学年と第3学年の間には統計的な有意差は検出されなかった。つまり、TPRの活用により、第1学年が、第2学年、第3学年に劣らぬリスニング力をつけたと考えられる。リスニング、リーディング、ライティングの合計点においても、リスニングと同様の結果が出ている。この結果は第1学年に対するTPRによる指導が、リスニング、リーディング、ライティングの総合力という点でも、伝統的な指導方法で学ぶ第2学年、第3学年に劣らぬ力、すなわち、1年間ないしは2年間の学習期間の差を超える力をつけることができることを実証する結果であると言えよう。

2.5.1で述べたように、1学期期末テストのリスニング問題の最後の問題で「カタカナで書いてもよい」という指示が加えられた問題は、「応答を考える」という意味でのスピーキングに関わる力も測りたいという意図で作成された。表3-15. がスピーキングにかかわる問題にかかわる比較分析の結果を示す。

表3-15.

1学期期末考査スピーキングに関わる問題の比較結果（第1学年対第2学年対第3学年）

\*  $p<0.0167$

学年	n	平均値	SD	差(1-2)	差(1-3)	差(2-3)
1	35	4.28	3.15	0.94	0.61	-0.33
2	35	3.34	1.37			
3	31	3.67	1.02			

表3-15. から、平均点はもっとも学年が低い処置群が最も高く、3群に間に有意差は検出されなかったことがわかる。第1学年は平均点が最も高かったが、他学年との比較において有意差は検出されなかった。このことは処置群が TPR を用いた指導により、他学年との1年間ないしは2年間の学習期間の差を超える、応答する力を身につけたと考えられる。

### 3.4.2 1学期リーディング・テストでの比較結果と考察

表3-16. は1学期リーディング・テストを処置群と対照群4（第3学年）で比較した結果を示す。

表3-16.

1学期リーディング・テスト比較結果（処置群対対照群4） \* p<0.05 \* p<0.01

項目	学年	平均値	SD	差 (1-3)
1	1	0.81	0.40	-0.13
	3	0.94	0.25	
2	1	0.58	0.50	-0.29 *
	3	0.87	0.34	
3-1	1	0.69	0.47	-0.15
	3	0.84	0.37	
3-2	1	0.75	0.44	-0.12 **
	3	0.87	0.34	
4	1	0.67	0.48	-0.23 *
	3	0.90	0.30	

5	1	0.72	0.45	-0.22 *
	3	0.94	0.25	
6-1	1	0.69	0.47	-0.15
	3	0.84	0.37	
6-2	1	0.69	0.47	-0.18
	3	0.87	0.34	
Total	1	5.61	3.11	-1.45 *
	3	7.06	1.98	

表3-16. から、1学期リーディング・テストの9項目中、1項目は  $p<0.01$  レベルで、また、4項目は  $p<0.05$  レベルで、対照群4（第3学年）が処置群（第1学年）を上回ったが、9項目中4項目は、有意差は検出されなかったことがわかる。2つの学年には2年間の学習期間の差があるので当然の結果と言えよう。しかしながら、9項目中4項目は、統計的有意差は検出されず、これらの項目においては、第1学年は2年間の学習差を超えるリーディング力を得たと考えられる。つまり、TPR を活用したリスニング先行の指導が、2年間の学習差を超えるリーディング力として、影響を及ぼしたと考えられる。

### 3.4.3 2学期ライティング・テストでの比較結果と考察

表3-17. は2学期ライティング・テスト結果を全学年で比較した結果を示す。

表3-17.

2学期ライティング・テスト結果比較（第1学年対第2学年対第3学年）

第1学年 n=35 第2学年 n=35 第3学年 n=33 \*  $p<0.0167$  \*\*  $p<0.0033$

項目	学年	平均値	SD	差(1-2)	差(1-3)	差(2-3)
1total	1	52.79	18.38	461	-12.63*	-17.24*
	2	48.18	16.60			
	3	65.42	2.48			
2total	1	10.00	4.22	0.12	-2.88**	-3.00**
	2	9.88	4.82			
	3	12.88	0.33			
1+2total	1	62.79	21.54	4.73	-15.51*	-20.24*
	2	58.06	20.35			
	3	78.30	2.59			
3total	1	11.61	7.73	0.54	-7.63**	-7.09**
	2	12.15	8.06			
	3	19.24	1.09			
Total	1	74.39	27.64	4.18	-23.16**	-27.34**
	2	70.21	26.12			
	3	97.55	3.05			

表3-17. から、2学期ライティング・テストにおいて、対照群3（第2学年）と対照群4（第3学年）の間には  $p<0.0033$ レベルの、処置群（第1学年）と対照群4との間にも  $p<0.0033$ レベルの統計的有意差が検出されたが、処置群と対照群3の間には統計的な有意差は検出されなかったことがわかる。このことから、TPR を用いた指導が、第1学年が1年間多く英



語を学んでいる第2学年に追いつくライティング力として影響を及ぼしたと考えられる。

### 3.4.4 2学期中間考査での比較結果と考察

表3-18. は2学期中間考査結果を全学年で比較した結果を示す。

表3-18.

2学期中間考査結果（第1学年対第2学年対第3学年）

第1学年 n=35 第2学年 n=35 第3学年 n=33 \* p<0.0167 \*\* p<0.0033

項目	学年	平均値	SD	差(1-2)	差(1-3)	差(2-3)
Writing	1	19.63	9.85	3.86	-3.31	-7.16**
	2	15.77	9.16			
	3	22.94	6.82			
Reading	1	6.29	3.74	1.43	-1.46	-2.88**
	2	4.86	3.85			
	3	7.74	2.77			
Writing	1	25.91	13.08	5.29	-4.76	-10.05**
reading	2	20.63	12.47			
小計	3	30.68	8.97			
Listening	1	45.31	11.53	10.43 **	-2.98	-13.40**
	2	34.89	13.42			
	3	48.29	6.42			
合計	1	71.23	23.87	15.71 *	-7.74	-23.45**

2	55.51	24.49
3	78.97	14.85

表3-18. から、ライティング、リーディング、ライティングとリーディングの合計点、及総合得点において、対照群3と対照群4の間の比較では、それぞれ、 $p<0.0033$ レベルで、対照群4が対照群3を上回ったことがわかる。しかしながら、処置群と対照群3及び処置群と対照群4の間には、すべての項目において、それぞれ統計的有意差は検出されなかった。平均点では、対照群1よりも処置群のほうが高かった。さらに、リスニングの比較では、対照群3と対照群4との比較において、 $p<0.0033$ レベルで、学習期間が1年長い対照群4が対照群3を上回ったにもかかわらず、対照群4と学習期間が2年短い処置群の間には、統計的有意差は検出されなかった。さらには、処置群と対照群3との比較では、 $p<0.0033$ レベルで、総合得点での比較においても、 $p<0.0167$ レベルで、処置群が対照群3を上回る結果となった。

表3-19. は2学期中間考査のリスニングを大問ごとに全学年で比較した結果である。L2及びL4の項目はTPRを用いた指導の中で処置群は聴いているが、対照群1及び対照群2が知らない可能性がある内容を含んでいる。

表3-19.

2学期中間考査リスニング大問別比較結果（第1学年対第2学年対第3学年）

第1学年 n=35 第2学年 n=35 第3学年 n=33 \*  $p<0.0167$  \*\*  $p<0.0033$

項目	学年	平均値	SD	差(1-2)	差(1-3)	差(2-3)
L2計	1	3.31	1.02	1.63 **	0.83 **	-0.80 **
	2	1.69	1.18			

	3	2.48	0.96			
L3計	1	3.66	0.64	0.17	-0.25	-0.42 **
	2	3.49	0.78			
	3	3.90	0.40			
L4計	1	2.06	1.14	0.31 *	-0.56	-0.87 *
	2	1.74	1.17			
	3	2.61	0.80			
L5計	1	3.03	1.20	0.69 *	0.06	-0.62
	2	2.34	1.21			
	3	2.97	1.05			
L6計	1	5.11	1.37	0.91	-0.24	-1.15
	2	4.20	2.15			
	3	5.35	1.11			
L7計	1	7.57	1.91	1.83 **	0.15	-1.68 *
	2	5.74	2.64			
	3	7.42	0.99			
L8計	1	4.71	1.81	0.60	-0.80	-1.40 **
	2	4.11	2.23			
	3	5.52	1.06			
L9計	1	7.26	3.03	2.23 *	-1.97 *	-4.20 **
	2	5.03	3.80			
	3	9.23	2.17			

L10計	1	209	160	1.11 **	-0.62	-1.74 **
	2	0.97	1.20			
	3	2.71	1.13			

表3-19. から、9つの項目中 2 つの項目で、 $p<0.0033$  レベルで、3つの項目で  $p<0.0167$  レベルで、第1学年が第2学年を上回る結果となっていることがわかる。さらに、2学期中間考査でのライティング、リーディング、ライティングとリーディングの合計点、及総合得点において、第2学年と第3学年の比較では、それぞれ、 $p<0.0033$  レベルで、第3学年が第2学年を上回ったが、第1学年と第2学年、及び第1学年と第3学年との間には、すべての項目で統計的有意差は検出されなかった。平均点は、第1学年は第2学年よりも高いという結果であった。これらの結果から、TPR によって指導された第1学年が1年間ないしは2年間学習期間が多い第2学年と第3学年と同等のライティング力及びリーディング力を身に付けたと考えられる。

さらに、リスニングの比較では、第2学年と第3学年の間の比較において、 $p<0.0033$  レベルで、学習期間が1年長い第3学年が第2学年を上回ったにもかかわらず、第3学年と学習期間が2年短い第1学年との間には、統計的有意差は検出されなかった。つまり、TPR による指導を受けた処置群が、学習期間が2年長い対照群4に追いついたことを示す結果と言よう。さらに、第1学年と第2学年との比較では、 $p<0.0033$  レベルで、総合得点においても、 $p<0.0167$  レベルで、第1学年が第2学年を上回る結果となった。TPR による指導が、リスニング及び総合得点において、従来の指導法で1年間多く学んだ2年生をしのぐ効果があったことを示す結果と言えよう。

### 3.5 研究 (2) の結論

研究 (2) の結論として、以下の点が挙げられる。

- (1) TPR を用いた指導は、伝統的訳読式及び機械的発話重視の指導と比較して、学習した内容の範囲であれば、たとえ、学習期間が1年あるいは2年短くても、その差を超えるリスニング、リーディング力、ライティングの総合力をつけるだけの影響力がある。
- (2) TPR を用いた指導は、伝統的訳読式及び機械的発話重視の指導と比較して、学習した内容の範囲であれば、たとえ、学習期間が1年間あるいは2年間短くても、その差を超える、応答する力をつけるだけの影響力を持つ。しかしながら、確実な検証は今後の課題である。

## 4. TPR を用いた授業への日本人中学生の意識

### 4.1 目的

この研究の目的は、TPR を用いた指導を受けた生徒たちの授業への思いを調べ、中学校での英語学習が始まってから、どのようにその思いが変化していくのかを調べることである。

### 4.2 参加者

参加者は TPR を用いた指導を受けた中学1年生5クラスの生徒全員である。

### 4.3 手順

参加者は2001年4月中旬に、初めて TPR を用いた授業を受けた直後に、参加者はその感想を答える最初の意識調査に記入を行った。第2回目の意識調査は1学期の最後に行われ、

第3回目の意識調査は同年11月に実施された。

#### 4.4 結果

##### 4.4.1 初めて TPR を用いた授業直後の意識調査結果

表3-20. は初めて TPR を用いた授業の最後に行った意識調査の結果を示す。1は「とても思う」、2は「そう思う」、3は「どちらとも言えない」、4は「そう思わない」、5は「まったくそう思わない」という回答を示す。

表3-20.

初めて TPR を用いた授業直後の意識調査結果

質問項目	1	2	3	4	5
1 あなたは今日の授業が面白いと思いましたか。	10	42	40	5	3
2 あなたは今日の授業で動作をするのが恥ずかしいと思いましたか。	2	29	43	17	7
3 あなたは今日の授業がわかりやすかったと思いますか。	13	43	38	4	1
4 あなたは今日のような授業を今後も続けてほしいと思いますか。	6	38	50	4	2

表3-20. から、TPR を用いた授業を「面白い」と感じた生徒が52%、「わかりやすい」と感じた生徒も56%と肯定的な受け止めをした生徒が大半であったことがわかる。さら

に、TPR を用いた授業を「今後も続けてほしい」と回答した生徒も44%いる。それに反して、「面白くない」と否定的に受け止めた生徒は8%、また「わかりにくい」と回答した生徒は5%だけである。どの項目においても「どちらとも言えない」という回答が、それぞれ、40%、43%、38%、50%と多いのは、中学校入学前には生徒たちは中学校では座学中心でTPR を用いた授業のような動きのある授業を受けるとは想像していなかったからではないかと考えられる。特に、塾等で学習している生徒たちは、中学校での最初の授業とすでに経験した塾での学習方法との違いに驚いている様子が見受けられる。しかしながら、TPR を用いた授業を完全に否定的な思いで受け止めた生徒は非常に少ないという結果であったと言えよう。

#### 4.4.2 TPR を用いた授業に対する第2回意識調査結果

表3-20. は TPR を用いた授業に対して1学期最後に行った第2回目の意識調査の「授業のわかりやすさ」に関わる回答結果を示す。

3-20.

TPR を用いた授業に対しての第2回意識調査結果「わかりやすさ」

TPR を用いて学習内容を動作で表す授業のほうがわかりやすい。	46%
どちらとも言えない。	47%
TPR を用いない授業のほうがわかりやすい。	7%

表3-21. は第2回意識調査の中の、「今後も TPR を用いた授業を続けてほしいですか」という質問に対する回答結果を示す。

表3-21.

TPR を用いた授業に対しての第2回意識調査結果「今後も TPR を用いた授業を続けてほしいですか。」という問いに対する回答結果

TPR を用いた授業を今後も続けてほしい。	34%
どちらとも言えない。	40%
TPR を用いた授業を今後も続けてほしいとは思わない。	26%

第2回意識調査は1学期期末考査が返却された時期に行われた。中学校入学後初めての定期考査であった1学期中間考査よりも得点が下がっていた生徒も多く、英語学習への不安を持ち始める生徒たちは、塾等ではまったく経験していなかった TPR を用いた授業に懐疑心を持つ生徒が、「今後は続けてほしくない。」と回答した可能性がある。

#### 4.4.3 TPR を用いた授業に対する第2回意識調査結果と第3回意識調査結果の比較

TPR を用いた授業に対する第3回意識調査は11月に行われ、第2回意識調査と同様に、参加者は、「あなたは TPR を用いた授業を今後も続けてほしいですか。」という質問に回答した。表3-22. は第2回意識調査結果と第3回意識調査結果の比較を示す。表の1～5の数字は表3-20. と同じ意味を示す。

表3-22.

「今後も TPR を用いた授業を続けてほしいですか。」という問いに対する回答結果  
(第2回意識調査と第3回意識調査結果)

調査実施時期	1	2	3	4	5
第2回意識調査 (7月)	5%	29%	40%	21%	5%
第3回意識調査 (11月)	6%	26%	51%	11%	6%



表3-22. から、第2回意識調査と第3回意識調査において、生徒たちの回答結果には変化がみられることがわかる。「とても続けてほしい・続けてほしい」という回答をした生徒が34%から32%に、「どちらとも言えない」と回答した生徒が40%から51%に、「続けてほしくない・まったく続けてほしくない」と回答した生徒が36%から17%にと変化している。注目したいのは、「続けてほしくない・まったく続けてほしくない」という否定的な回答が11月の回答では、7月回答と比較して減少している点である

#### 4.4.4 TPR を用いた指導で学んだ生徒と前年度1年生の意識調査における比較

1において述べた全校生徒への意識調査は、この研究が行われた前年度に実施されている。その中にあった「あなたは英語が好きですか。」という質問は、4.4.3の第3回意識調査にもあった。前年度の意識調査は2月に実施されているので、実施時期が3か月遅い調査との比較ではあるが、以下にその比較結果を述べる。

4.4.3の第3回意識調査において、「あなたは英語が好きですか。」という質問に対して、「とても好き・好き」と回答した生徒の割合が35%だったのに対し、前年度1年生は31%であった。「どちらとも言えない。」と回答した生徒の割合はそれぞれ、45%と37%、「嫌い・大嫌い」と回答した生徒の割合はそれぞれ、19%と30%であった。

「あなたは英語が得意ですか。」という質問に対しては、「とても得意・得意」と回答した生徒の割合はそれぞれ28%と20%、「どちらとも言えない。」が37%と35%、「苦手・とても苦手」と回答した生徒の割合は35%と46%であった。

「英語の授業は楽しいですか」という質問に対して、「とても楽しい・楽しい」と回答した生徒の割合はそれぞれ、24%と26%、「どちらとも言えない。」と回答した生徒の割

合は47%と40%、「楽しくない・まったく楽しくない」と回答した生徒の割合は29%と33%であった。

「英語の授業はわかりやすいですか。」という質問に対して、「とてもわかりやすい・わかりやすい」と回答した生徒の割合は24%と29%、「どちらとも言えない。」と回答した生徒の割合は44%と35%、「わかりにくい、とてもわかりにくい」と回答した生徒の割合は32%と34%であった。

上記の4種類の質問への回答のマン・ホイットニーの *U* テスト検定結果では、統計的な有意差は検出されなかった。

#### 4.5 考察

生徒たちにとっても、筆者にとっても初めての TPR を用いた授業に対する意識調査では、半分以上の生徒は面白く、わかりやすいと受け止めている。しかしながら、4割の生徒たちは、自分たちが予測していた授業と、TPR を用いた授業との間の違いに、大きな戸惑いを感じたようである。特に塾等ですでに従来の発話重視・教員の説明中心の座学の授業を受けた経験がある生徒の驚きは大きかったと考えられる。そのため、44%の生徒たちは TPR を用いた授業を続けてほしいと回答したが、5割の生徒たちは「どちらとも言えない」と回答し、TPR を用いた授業への信頼感が持てなかった様子である。しかしながら、2で紹介した4月に行った事前調査においては78%の生徒が「自分は恥ずかしがり屋である」と回答していたが、実際、TPR を用いた授業の中で、教員と動いて、「とても恥ずかしかった・恥ずかしかった」と回答した生徒たちは31%であった。

第2回意識調査が行われた1学期最後の時期は、1学期期末考査のあとで、1学期中間考査と比較して、得点が下がり、落胆していた生徒も多い時期であった。そのことが、「TPR を

活用した授業を続けてほしい。」と回答する生徒が46%いたにもかかわらず、47%の生徒は「どちらとも言えない。」と回答したことに関係しているとも考えられる。どちらにしても、TPR を用いた授業の中で、学習内容を動作で表すことで、自分たちの英語力が高まるという実感が1学期最後には持てない生徒たちがクラスの半分、存在していたということである。7月に行われた第2回意識調査と比較して、11月に行われた第3回意識調査では、「TPR を用いた授業を続けなくてほしい。」という生徒は36%から17%に半減した。2学期に入って、生徒たちは夏休み中に来日した新しいカナダ人の ALT との授業で集中し、話を聴き取り、積極的に話しかけることができた。自分たちにリスニング力及びスピーキング力が少しずつ身についてきたという自信が、英語授業に対する意識を高めた可能性があると考えられる。しかしながら、さらなる検証が必要である。

前年度の1年生の意識調査との比較については、統計的な有意差は検出されなかった。TPR を用いた授業の生徒への動機づけが高まるという点での検証はできなかったが、反対に TPR を用いることによって生徒たちの意欲が減退するというような否定的な側面も見えてはいない。教員とともに学習内容を動作で表す授業が生徒の英語に対する意識をいかに高めていくのかの研究が今後の課題である。

## 5. 修士論文から博士論文まで研究を行うことになった背景

### 5.1 「中学生の英語学習への意識調査結果」から見えたもの

修士論文に取り組んでいた当時、筆者が勤務していた京都府内の公立中学校（以下 A 校とする）は17クラスあり、3つの小学校から生徒たちは入学していた。そのうちの2つの小学校は学力調査の結果が、市内に22校ある小学校のうち、最下位2校であった。2001年2月に A 校の全校生徒対象に英語学習に対する意識調査を行った。中学1年生7クラス、2年生6

クラス, 3年生6クラスで, 計483名から回答を得た。結果は以下のとおりであった。表3-

23. は英語への好き嫌いに関する回答結果である。

表3-23.

「あなたは英語が好きですか。」という問いに対する回答結果

	中学1年生	中学2年生	中学3年生
英語が大好き	5%	11%	8%
英語が好き	24%	29%	25%
どちらとも言えない	40%	33%	37%
英語が嫌い	22%	16%	18%
英語が大嫌い	9%	10%	13%

「英語が好きな理由」については, 3学年とも「リスニング力がついたから。」が1位であり, 「英語を聴き意味がわかること」が, 英語が好きになる最大の理由であることがわかった。インプットをいかなる方法で行うかの大切さがわかる結果と言える。「英語が嫌いな理由」に対する回答は, 3学年とも, 「英語の単語を覚えることが好きでないから。」が1位であり, 語彙学習をどのように行っていくかが課題であることがわかる。

次に, 「どの時期に英語が好きだったのか, 嫌いだったのか。」という問いに対する中学3年生の回答結果を, 表3-24. に示す。

表3-24.

「それぞれの時期に英語という教科をどう思っていましたか。」という問いへの回答結果

	中学入学前	中学1年生	中学2年生	中学3年生
英語が大好きだった。	15%	12%	6%	5%
英語が好きだった。	30%	42%	25%	26%
どちらとも言えない	37%	28%	37%	31%
英語が嫌いだった	11%	16%	24%	26%
英語が大嫌いだった。	6%	1%	6%	10%

表3-24. からは、まず、中学校入学前から「英語が嫌い・大嫌いだった。」という生徒が17%もいること、中学1年生で「英語が大好き・好き。」という生徒は中学1年生で56%いるが、2年生、3年生では31%と減ってしまうこと、「英語が嫌い・大嫌い。」という生徒は1年生では17%であったのが、2年生で30%、3年生で37%と、学年を追うごとに「英語嫌い」が増えることもわかる。中学1年生で「英語が好きだ。」と思った生徒が、2年生でも3年生でも「好きだ。」と思いつけることができる授業実践を考えていかなければならないこともわかった。中学2年生、3年生に、それぞれ、3年間のどの時期に、「英語に対してどんな意識を持っていたか。」についてたずねた回答結果では、いったん英語が嫌いになると、その思いは続き、改善しないこともわかった。入門期に「英語が好きだ。」と思え、その思いが続く英語授業をどのように進めていくかの重要性を示唆する結果であった。

表3-25. は「英語が得意か、苦手か。」という質問に対する回答結果を示す。

表3-25.

「英語が得意か、苦手か。」という質問に対する回答結果

	第1学年	第2学年	第3学年
英語がとても得意だと思う	3%	3%	4%
英語が得意だと思う。	17%	18%	21%
どちらとも言えない。	35%	26%	22%
英語は苦手であると思う。	27%	26%	27%
英語がとても苦手であると思う。	19%	27%	26%

表3-25. から、「英語がとても得意だ・得意だ。」と答えた生徒は1年生で20%、2年生で21%、3年生で25%であり、「英語がとても苦手・苦手だ。」と答えた生徒は1年生で56%、2年生、3年生で53%という結果であった。どの学年も英語への得意意識を持っている生徒は3割に満たず、反対に不得意意識を持っている生徒は5割を超えていることがわかる。

「なぜ英語が得意だと思うか。」という問いに対する回答結果では、「英語を書くことが得意だから。」という回答が1年生では1位、2年生と3年生では2位であった。「英語を書くこと」とはこの場合、「自己の思いを英語で書くこと」ではなく、「英単語や英文を書くこと」と考えての回答である可能性はある。「英語を聴くことが得意だから」は1年生では2位、2年生と3年生では3位であった。「英語を読むことが得意だから」は1年生で2位、2年生と3年生では1位であった。この「英語を読むこと」も、「英語を読み、内容を読み取ること」ではなく、「英語を音読すること」と考えて回答している可能性はある。ほかに「文法が得意だから」、「テストの点が良いから」、「成績が良いから」、「英語を話すことが得意だから」を含む7項目の答えの中で、「英語を話すことが得意だから」という回答は、1年生では6位、2年生と3年生では最下位であり、「話すことへの自信」が非常に低いこともわかった。

「英語がなぜ不得意だと思うのか。」という質問に対する回答結果では、「テストの点が悪いから。」が1年生、2年生とも1位、3年生では2位だった。「文法が苦手だから」が、3年生では1位、1年生、2年生で2位であり、「英語を読むことが苦手だから。」が1年生で2位、2、3年生で3位であった。「文法」や「英語を読むこと」への苦手意識が「英語への不得意意識」を招いていることがわかる。この場合の「英語を読むこと」が、「英語の内容を読み取ること」と「英語の単語を発音できることや英文を音読できること」の両方を含む可能性は高い。いずれにしても、「文法指導をいかに行うか」及び「音声を伴った意味

理解（インプット）をいかに行うか」が英語への不得意意識を救う手立てであろうことは間違いのないと言える結果であると考えられる。この手立てを行うために、TPR が果たす役割は大きい。

「英語の授業に真面目に取り組んでいるか。」という質問に対する回答結果では、「とても真面目・真面目である。」と答えた生徒は1年生で39%、2年生で60%、3年生で49%だった。「不真面目・かなり不真面目である。」と答えた生徒は、それぞれ、17%、12%、20%であった。表3-23. において、3つの学年の中で、「英語が好きだ。」と答えた生徒が2年生に一番多かった結果から考えて、「英語が好きで生徒は英語の授業を真面目に受ける」という当たり前の結果が出ていると言えよう。

「英語の授業が楽しいか。」という質問に対する回答結果は、「とても楽しい・楽しい。」と答えた生徒は、1年生で39%、2年生で36%、3年生で37%あり、「楽しくない・全く楽しくない。」と答えた生徒は、それぞれ33%、26%、24%いた。この調査は2001年に行われているので、小学校での英語活動もまだ実施されていないが、中学校に入学しての英語授業への期待が高い分、「英語の授業が楽しい。」と思えない生徒が多い可能性がある。

「入門期にいかに楽しい英語授業を行うかの重要性」を示唆している結果であると考えられる。

「四技能のうち、どの技能を身に付けることに最も強い思いを持っているか。」を調べるための質問に対する回答結果では、「リスニング力」を「とても身につけたい・身につけたい。」と答えた生徒は1年生で73%、2年生で78%、3年生で80%であった。「スピーキング力」では、「とても身につけたい・身につけたい。」と答えた生徒は1年生で70%、2年生で83%、3年生で80%であった。「リーディング力」では「とても身につけたい・身につけたい。」と答えた生徒は1年生で67%、2年生で78%、3年生で80%であった。「ライテ

ィング力」では「とても身につけたい・身につけたい。」と答えた生徒は1年生で64%, 2年生で79%, 3年生で75%であった。「スピーキング力」, 「リスニング力」を身につけることに大きな意欲を持っている生徒たちが多いことがわかる結果である。筆者はこの生徒たちの願いに応えるためにも, TPR を用いた指導を行いたいと考えての, 修士論文での研究であった。しかしながら, TPR を用いた指導にかかわる研究は, 修士論文での研究では検証しきれなかった課題点がある。それらが, 筆者が博士論文での研究に進んだ理由である。その点を5.2で述べる。

## 5.2 Kurokawa (2002) における課題点

Kurokawa (2002) における課題点を以下に述べる。

- (1) TPR を用いた指導を受けた対象学年が第1学年だけであったこと。対象学年を第2学年, 第3学年と広げていく必要がある。
- (2) TPR を用いた指導にかかわる研究を行った期間が4月から11月末までであり, 夏休みを省くと7カ月間であったこと。TPR を用いて指導を行う期間を延ばす必要がある。
- (3) TPR を用いた指導の影響力を検証するために, 1学期期末考査リスニング問題の中に, スピーキングに関わると考える問題を含めたが, 参加者の実際の発話音声を伴ったスピーキング・テストではない。そのため, TPR を用いた指導がスピーキング力へに与える影響力については, Kurokawa (2002) での検証は十分でない。続く第4章研究1ではこの TPR のスピーキング力に与える影響力について述べる。

## 5.3 修士論文から, 博士論文における検証に向けて



修士論文における課題点から、今後のさらなる検証が必要な点は以下の内容である。

- (1) TPR を用いた指導は日本人中学生のスピーキング力に対するいかなる影響力があるのか。前述したように第4章研究1において述べる。
- (2) 修士論文の研究において、TPR を用いての指導期間は、中学1年生の4月から11月であったが、TPR を用いて指導する期間をさらに延ばした場合、4技能向上に対して、いかなる影響力があるのか。第5章研究2で述べる。
- (3) TPR を用いた指導は、生徒の英語に対する意識をいかに高めていくのか。TPR にかかわる第4章及び第5章で述べる。
- (4) 修士論文での研究において、TPR を用いた指導は中学1年生を対象に行われたが、中学2年生、3年生を対象として、TPR を用いた指導を行う場合には、どのような授業展開が必要であり、どのような指導効果があらわれるのか。この点については第5章研究2で述べる。

以上の点を検証していくことを目標に、博士論文における研究を進めていく。

## 第4章

### 研究1

#### 日本人中学生のスピーキング力育成に対する

#### TPRの有効性に関する実証的研究

##### 1. 研究の動機

2012年より中学校で施行されている新学習指導要領では、自らの考えなどを相手に伝えるための発信力やコミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力、内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力などの育成を重視する観点から、「4技能を総合的に育成する指導を充実すること」を基本方針として挙げている。また、「使える英語を学びたい」と願う学習者が多く、社会的にも発信型の英語教育が求められている。それに対応するために、アウトプット重視の授業も多くなってきたが、従来と比べて発信力を育成できているとは言い難い。また、現在でも、高校だけではなく中学校でも、少量のインプットと機械的なアウトプットからなる授業が依然としてかなり行われているのが実態である。

このような現状を改善するための指導法の一つとして TPR は有効な指導法であると考えられるが、依然として第2章で前述したような誤解も多く、中学や高校の英語授業でもっと用いられるようになるには、まだまだ実践研究によって明らかにすべきことがたくさんある。本研究1では、これまで検証されていない日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性を検証し、中学校における英語授業を改善するための基礎データを提供する。

##### 2. 研究の目的

第3章で詳細を述べた Kurokawa (2002) でも、本研究1のスタート段階で実施したアンケート調査でも、生徒たちは英語学習の中で、英語を聴き取って理解できた時に最も嬉しさを感じ、生徒たちが4技能のうち、最も身につけたいと願っている力は、スピーキング力であることがわかっている。

本研究1では、Kurokawa (2002) を含む第2章で挙げた日本での TPR の効果研究でも、検証されていない、残る1つの技能であり、生徒たちが最も身につけたいと望んでいるスピーキング力に焦点を当てる。とりわけ、スピーキング力の正確さと流ちょうさの育成に向けて、現在も普通に行われている少量のインプットと機械的なアウトプット重視の指導よりも、大量のインプットと少量のアウトプットを行う TPR が有効であるかどうかについて、中学1年生を指導対象として検証することを目的とする。

### 3. 研究の仮説

TPR を活用した指導は、中学1年生の段階で、スピーキング力、特に、正確さ、流ちょうさ、学習した文法や語彙などの定着度において、従来行われてきた機械的なアウトプット重視の指導と比較して、より有効である。

### 4. 研究の方法

#### 4.1 参加者

本研究1の参加者は、京都府内の公立中学校1年生98名である。後述する2名の教員が担当した56名の中から、本研究に関わった2名の担当クラスの各生徒の通塾の有無、授業欠席回数、2学期中間テストの成績、教師の観察による各生徒の授業への取り組みの度合いなどを考慮して、両クラスが等質になるように生徒を選んだ結果、40名を分析対象とした。

入学直後から1年生2学期10月末まで、TPR を活用した授業で学んだ生徒20名を処置群、1学期中間テストまではTPR を活用した授業で学び、それ以降は、音読練習と訳読、文法練習中心で指導された生徒20名を対照群とした。

#### 4.2 両群の担当教員

処置群は筆者が指導し、対照群は教職経験が35年以上の教員が指導した。この教員に指導された生徒たちの平均点は、小学校で英語活動開始以前に実施された京都府の学力テストで、毎年、府平均を大きく上回っていて、他教科と比較しても、府平均との差は英語が最も大きいという結果であったことは、この教員の高い指導力を示していると考えられる。

#### 4.3 分析に用いたテスト

10月中旬に行われた2学期中間テストの成績をもとに、英語力において等質な処置群と対照群に対して、中間テストから約2週間後に実施されたスピーキング・テストによって効果を測定した。2学期中間テストを選んだ理由は、ターゲット項目の一つである三人称単数現在が2学期中間テストの範囲であったことと、2つの異なる指導法で指導された、スピーキング力以外の他の技能において統計的に有意差がない処置群と対照群とを比較することで、TPR による指導効果の有無がより明確になるからである。

#### 4.4 日常の指導

両群に対しては、以下に述べるような指導が日常行われた。入学時から1学期中間テストまでと、1学期中間テスト以降2学期中間テストまでの両群に対する日常の指導を述べる。

#### 4.4.1 入学時から1学期中間テストまでの両群共通の指導

##### 4.4.1.1 TPR を活用したウォームアップ

入学後、1時間目の授業から、毎回、授業の最初の5分～10分間程度、生徒たちは教師が発する英語を聴きながら、教室内を動き回った。Walk. Run. Stop. Stand up. Sit down. Come to the blackboard. といった簡単な動きの中で動詞を学ぶことから始まり、Open the window. Close the door. Go to the blackboard. Go back to your chair. Raise your right hand. Pick up your pencil. Write your name. Pick up your eraser and erase your name. などの指示を聴いて動作を行う中で、1年生2学期以降に学ぶ一般動詞を生徒たちは学んだ。Walk fast. Walk slowly. Jump low. Jump high. といった指示で副詞も学び、Turn around. Point to the ceiling. Wave your hands many times. Clap your hands ten times. Stand on your heel. Stand on your toe. Step right. と言った教科書では学べない表現も理解していった。これらは、TPR で英文を聴きながら動作を行ってこそ理解できる英文である。

##### 4.4.1.2 TPR を活用したアルファベット指導

中学1年生の段階での通常のアルファベット指導は、毎時間、数文字ずつ教えながら発音練習と文字を書くという指導が行われることが多いが、文字指導として急ぎすぎて、たとえば、b と d の区別ができない生徒をたくさん出してしまう。インプットをおろそかにしてアウトプットさせる指導がうまくいかないのと同様に、文字指導としても無理な指導である。そこで、書かせる前に十分に文字を認識する練習をさせるために、Kurokawa (2002) でも行った TPR を用いたアルファベット指導を行った。生徒たちは、教員の英語の指示を聴きながら、アルファベットカードを切って名前を書き込んだり、カードを触

ったり、教員に見せたり、カードの裏にある絵を触ったり、それらを使ったカルタ遊びなどを通して、アルファベットを見て瞬時に大文字も小文字も認識できるようになった段階で文字を書く練習を始めた。

#### 4.4.1.3 TPR を活用した教科書の内容を先取りした指導

教員による英語の指示を聴いて、名前を書く、あるいは、様々な絵や図形を描くことで、write と draw の違いを理解し、通常は1年生2学期で学ぶ複数形についても、Draw two lines. Draw three circles. といった英文の指示で黒板やノートに描く中で理解していった。抽象的な形容詞についても、Draw a happy face. Draw a sad face. といった指示を聴いて、黒板に教師やクラスメートが描いた絵を見ながら、各生徒が各自のノートに描く中で理解していった。Draw a big triangle. Draw a small square in the triangle. といった指示を聴いて描く中で、本来なら1年生3学期に学ぶ場所を表す前置詞も理解できるようになった。

#### 4.4.1.4 1学期中間テスト以降から、スピーキング・テスト実施までの対照群の授業

1学期中間テスト以降は、対照群については、担当教員が、自分のこれまでの指導法で授業を行うことを希望したため、1学期中は、授業開始後の5分程度は TPR を活用した指導が行われたが、授業時間のほとんどは、その教員が従来行ってきた方法で対照群は指導された。毎回、新しい単元を学ぶ前に、新出単語の意味を調べてノートに書くこと、未習の基本文と本文をノートに書き写すこと、可能な範囲で本文の意味をノートに書くことなどが予習として課された。基本文型の導入については、板書しながら説明がなされ、生徒たちはそれをノートに書き写したあと、その板書を生徒達が数回 Listen & Repeat した。そのあ

と、プリントを用いて基本文型のドリル（動詞の形を変えるものや、語句整序、書き換えなどの機械的なアウトプット）を行った。教科書本文は、まず本文を数回音読させた後、1文ずつ和訳させてから、本文の音読を行うという手順で授業が進められた。文や基本文の意味を、一文ずつ生徒たちに言わせて、生徒たちはそれをノートに書いていった。基本文型を習ってすぐに発話する、あるいは、本文理解前に音読するなど、機械的なアウトプットに時間が割かれるところが、意味を伴ったインプットを重視する処置群と大きく異なる点である。ただし、4.4.1.5で述べる「5分間 writing」、「聴き取りプリント」、「本文ポイントプリント」等のワークシートは全て筆者が作成し、処置群、対照群ともに活用され、副教材として使用するリスニング教材も両群とも共通であった。

#### 4.4.1.5 1学期中間テスト以降から、スピーキング・テスト実施までの処置群の授業

処置群の授業では、概ね、次のような手順で、語彙や文法項目が導入された。

- (1) 何名かの生徒（1～2名）に前へ来させる。ただし、小道具の関係で教員だけしか動作をすることができない場合は、生徒に教師の動きを見せる。
- (2) 教員が目標となる項目を含む命令文を言って、それを表す動作をし、生徒に教員の動作を真似させる。（指名されて前で動作をしている以外の他の生徒たちは命令文を聴き、動作を見ることで、その発話の意味を把握する。）
- (3) 何度か数個の同じ命令文を、順序を変えて与えながら、一緒に動作をすることを繰り返す。生徒がその命令文の意味を理解できたと判断できた頃に、教師は命令文を言った後、生徒より少し遅れて動作を行う。
- (4) (3) で生徒たちが自分たちだけで動作ができると判断できれば、教員は動作をせずに、命令だけ与え、生徒たちだけで動作をさせる、あるいは指名して一人で動作をさ

せる。

(5) 新たな語彙を与えて、(2) ～ (4) を繰り返す。

(6) 大半の生徒が発話できる心の準備ができていると判断できた段階で、志願者を募って  
教員に代わって生徒に命令文を言わせて、教員または他の生徒が動作をする。

このようにして導入した文法や文型を「5分間 writing」と称するワークシートで文法や  
文型を練習させた。

教科書本文の指導は、本文の内容を聴き取って答えを書いていく「聴き取りプリント」  
を利用しながら、何度も本文をリスニングさせたあと、リスニングさせながら黙読して聴  
き取ったことを再確認させた。そのあと、本文内の重要な語彙や表現を英語で書き込む  
「本文ポイントプリント」で必要な説明を行った。この教科書本文の指導で用いるプリン  
ト類は対照群のクラスでも利用された。その後、音読練習を行った。また、副教材として  
使用するリスニング教材も教科書本文と同様の手順で指導した。

#### 4.5 処置群と対照群の英語力における等質性

スピーキング・テスト前に両群が英語力において等質であることを、2学期中間テスト  
を利用して確認した。2学期中間テストの内訳は、リスニング32点、リーディング8点、ライ  
ティング60点であった。リスニングは、Point to the ceiling. などの授業中に生徒たちが聴  
いたたくさんの TPR の指示の英語を聴いて、それに適する絵や日本語を選ぶ問題や、英  
文の概要や要点を聴き取って日本語で答える問題、リーディングは、長文を読み、その概要  
や要点を把握して日本語で答える問題、ライティングは、日本語による場面設定を読んで、  
英文中の空所に適語を補充する問題、like, play といった一般動詞を使って自己表現させ  
る問題、不足している1語を補う、あるいは不要な語句を使わないで、語句を整序する問題



で構成した。採点は2名の教員が採点基準を統一して行った。その結果、両群の成績は以下のようになり、有意差も効果量もないことがわかった。したがって、両群の等質性は確保された。

表4-1.

2学期中間テスト記述統計量

対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
平均	SD	平均	SD
69.45	19.03	73.15	19.15

表4-2.

2学期中間テスト分析結果 (順位)

指導法	n	平均ランク	順位和
対照群	20	19.48	389.5
処置群	20	21.53	430.5

表4-3.

2学期中間テスト検定結果

Mann-Whitney の U	179.5
Wilcoxon の W	389.5
Z	-0.555
正確有意確率 (両側)	0.587
効果量	-0.09 (なし)

## 4.6 スピーキング・テスト

### 4.6.1 構成と実施方法

スピーキング・テストは、面接者と受験者の間で問答などのインタラクションを行うも

のではなく、あとに挙げるカードを渡して、年齢、出身地、好きな教科、嫌いな教科、日頃しているスポーツ、日頃していないスポーツについて、カードを見ながら、主語として I と Ken を使って50秒間で話させ、生徒の発話を IC レコーダーで録音した。

#### スピーキング・テスト用カード

A Hello. I'm あなたの氏名 .

	年齢	出身地	好きな教科	嫌いな教科	日頃しているスポーツ	日頃していないスポーツ
I	13	日本	数学	理科	サッカー	バスケットボール
Ken	12	アメリカ	英語	日本語	バレーボール	テニス

本格的なスピーキング・テストとしては、自分のことや親兄弟のことについて自由に話させるほうが望ましいであろうが、中学1年生で学習した語彙も限られていることから、本当に自分や親兄弟のことを話そうとすればするほど、沈黙時間が長くなって得点が低くなる、あるいは、本当のことを言わずに自分の知っている語彙を使って当たり障りなく話すほうが高い得点になる可能性があるので、研究1では、このように既習の語彙と文法形式で話させるコントロールされたスピーキング・テストを行うことにした。

#### 4.6.2 実施手順

スピーキング・テストは次の手順で実施した。

- (1) スピーキング・テストを実施する日の授業の最初に、両群とも、スピーキング・テストと別の内容のカードを用いて、テストの実施方法を説明した。説明では英語で言えない項目があれば、飛ばしてもよいという指示や、言い間違えたことに気づいた場合は言い直してもよいこと、もし飛ばしたところがあれば、余った時間で飛ばした

項目を話してもよいということも伝えた。説明後、そのカードで 1 回だけ練習を行ったあと、カードは回収した。

- (2) 名簿順に生徒は 1 人ずつ廊下に出て、テストを録音する教師と机をはさみ、対面式で、上に示したような初見のカードを手渡され、まず自分の氏名を英語で言う。録音は IC レコーダを用いて、Hello, I'm ○○. と受験者が言う前から録音を開始し、言い終わったら、計時を開始した。
- (3) その後、カードを見ながら、そのカードの内容を 50 秒間、どんどん英語で発話していく。カード上の主語は、I と Ken になっており、年齢、出身地、好きなスポーツ、嫌いなスポーツ、するスポーツ、しないスポーツが表になっている。それを見ながら、生徒たちは、左から順番にそれぞれの項目ごとに、I と Ken を交互に主語にして発話していく。例えば、I am thirteen. と言った後には、すぐに主語を Ken に変えて、Ken is twelve. 次に I am from Japan. と言った直後に、次は Ken is from America. というような形式で行った。be 動詞や一般動詞の形を主語に応じて使い分けられることができるかどうか調べるためである。
- (4) テストが終わると、教室に戻って、自分の席に着いて、スピーキング・テストとは全く関係のない内容の演習プリントを使って、もう一人の英語教員の監督下で、私語なしで自習を行った。

#### 4.6.3 スピーキング・テストの採点法と採点基準

筆者ともう 1 人の英語教員と 2 人で、テスト後に IC レコーダーに録音した生徒の発話を聴き、正しい発話を行っているか、どの部分をどう言い間違っているか等を記録し、そのデータを用いて、生徒のスピーキングのパフォーマンスを正確さと流ちょうさの 2 つの観点

から分析をおこなった。

#### 4.6.3.1 分析1：正確さを調べるための採点方法と採点基準

生徒の発話の正確さを調べるために、主語、be 動詞 am, is の使い分け、年齢を表す数字、前置詞 from、出身国名、動詞 like と教科名、動詞 play とスポーツ名、これに三人称単数の場合の plays と likes、否定文で使う助動詞 don't と doesn't、そのあとに来る動詞を原形に戻しているかなどを細かくチェックし、点数化した。具体的な採点方法は次の通りである。

一人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- (1) 年齢について述べる英文：主語が言えれば1点、be 動詞を正しく使えれば1点、年齢を表す数字を正しく言えれば1点で合計3点満点。（以下、「主語1, am 1, 年齢を表す数字1, 計3」というように項目名と点数だけで表示する。）
- (2) 出身地について述べる英文：主語1, am 1, 前置詞1, 地名1, 計4。
- (3) 好きな教科について述べる英文：主語1, like 2 (am like 1), 教科名1, 計4。
- (4) 嫌いな教科について述べる英文：主語1, do 1 (am 0), not 1, like 2 (likes 1), 教科名1, 計6。
- (5) 日頃するスポーツについて述べる英文：主語1, play 2 (am, play や plays は1), スポーツ名2 (the + スポーツ名は1), 計5。
- (6) 日頃しないスポーツについて述べる英文：主語1, do 2 (does 1, am 0), not 1, play 3 (plays 2, like 1), スポーツ名2点 (the + スポーツ名1), 計9。

満点は、(1) ～ (6) で合計31点。

三人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- (1) 年齢について述べる英文：主語1, is 1, 年齢を表す数字1, 計3。

- (2) 出身地について述べる英文：主語1, is 1, 前置詞1, 地名1, 計4点。
- (3) 好きな教科について述べる英文：主語1, likes 4 (like 3, plays 1), 教科名2 (三人称を主語にして言う方が, 心理的に緊張感が高まるのか, subject math のように言い間違える生徒が複数いたのを, その場合は1点とした), 計7。
- (4) 嫌いな教科について述べる英文：主語1, does 2 (do 1, am 0), not 1, like 3 (likes 2, plays 1, play 0), 教科名2, 計9。
- (5) 日頃するスポーツについて述べる英文：主語1, plays 4 (play 3, likes 1), スポーツ名2点 (the + スポーツ名は1) で, 計7。
- (6) 日頃しないスポーツのことを述べる英文：主語1, does 2 (do 1, am 0), not 1, play 3 (plays 2, likes 1, like 0), 計9。

満点は, (1) ~ (6) で合計39点。

#### 4.6.3.2 分析2：流ちょうさを調べるための方法

生徒の発話の流ちょうさを調べるために, 50秒間で全12文中何文を話すことができたかを調べた。話すことができた文とは, (1) 文法的な誤りがなく, 必要な情報(年齢, 出身国, 好きな教科名, 嫌いな教科名, 日頃しているスポーツ, 日頃していないスポーツ, 肯定か否定か)が入っている文, (2) 文法的な誤りがあっても, 一応すべての必要な情報が入っている文を「話した文」として数えた。一方, 必要な情報が欠けているものは除外した。

#### 4.6.3.3 分析3：言語材料の定着度を調べるための方法

文法や語彙などの言語材料の定着という観点から, 50秒間に話すことを要求された一人称の I と三人称の Ken を主語にした全部で12個の文のうち, いくつの文を全く話すことが

できなかったかを調べて、英語表現の定着度を調べた。全く話せなかった文が多いほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が低く、全く話せなかった文が少ないほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が高いということになる。

## 5. 結果

### 5.1 正確さ

4.6.3.1で述べた採点基準によって算出したデータを、一人称の I を主語にした文、三人称の Ken を主語にした文、両方を合わせた合計得点の3つの処置群と対処群の平均点を比較した。データが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの *U* 検定を用いて、両群のスピーキング・テストの平均点の差の検定を行った結果を表4-4. ～ 表4-6. に示す。

表4-4.

スピーキング・テスト記述統計量

	対照群		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
一人称	21.30	6.35	25.90	4.77
三人称	23.45	10.15	29.60	9.63
合計	44.75	16.02	55.50	14.04

表4-5.

スピーキング・テスト分析結果 (順位)

指導法	n	平均ランク	順位和
1人称	対照群	20	15.65
	処置群	20	25.35
	合計	40	
3人称	対照群	20	16.85
	処置群	20	24.15
	合計	40	

1人称	対照群	20	16.45	329.0
+	処置群	20	24.55	491.0
3人称	合計	40		

表4-6. から、一人称 I を主語にした文、三人称 Ken を主語にした文、両者を合わせたの平均点において、対照群を処置群が有意に上回っていることがわかる。

表4-6.

スピーキング・テスト検定結果・効果量（各群 n = 20）

	1人称	3人称	1人称+3人称
Mann-Whitney の U	103.0	127.0	119.0
Wilcoxon の W	313.0	337.0	329.0
Z	-2.635	-1.981	-2.195
正確有意確率（両側）	0.008	0.048	0.028
効果量	-0.42（中）	-0.32（中）	-0.35（中）

表4-7. は一人称 I を主語にして年齢を言う英文と出身国を言う英文の両群の平均点を比較した。表4-7. からは全ての項目において処置群の得点が高いことがわかる。データが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの U 検定を用いて、両群の平均点の差の検定を行った結果を表4-8. に示す。

表4-7.

「一人称 I を主語に年齢や出身国を言う英文」記述統計量

	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
年齢を言うとき主語が使えるか	0.85	0.37	0.95	0.22
am が使えるか	0.65	0.49	0.95	0.22
数字が言えるか	0.75	0.44	0.85	0.37
年齢を言う英文の計	2.25	1.12	2.75	0.72
出身地を言うとき主語が使えるか	0.90	0.31	1.00	0.00

am を使えるか	0.55	0.51	0.90	0.31
国名が言えるか	0.90	0.31	0.95	0.22
前置詞 from を使えるか	0.90	0.31	0.95	0.22
出身地を言う英文の計	3.25	1.21	3.80	0.41

表4-8. は「一人称 I を主語に年齢や出身国を言う英文」の両群の比較結果を示す。

表4-8.

「一人称 I を主語に年齢や出身国を言う英文」検定結果・効果量（各群 n = 20）

群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量	
主語	対照群	19.50	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)
	処置群	21.50	430.0					
Am	対照群	17.50	350.0	140.0	350.0	-2.342	0.044	-0.371 (中)
	処置群	23.50	470.0					
年齢	対照群	19.50	390.0	180.0	390.0	-0.781	0.695	-0.124 (小)
	処置群	21.50	430.0					
年齢 文計	対照群	17.93	358.5	148.5	358.5	-1.777	0.102	-0.281 (小)
	処置群	23.08	461.5					
主語	対照群	19.50	390.0	180.0	390.0	-1.433	0.487	-0.227 (小)
	処置群	21.50	430.0					
am	対照群	17.00	340.0	130.0	340.0	-2.448	0.031	-0.387 (中)
	処置群	24.00	480.0					
from	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (無)
	処置群	21.00	420.0					
国名	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)
	処置群	21.00	420.0					
出身地 文計	対照群	17.80	356.0	146.0	356.0	-1.782	0.103	-0.282 (小)
	処置群	23.20	464.0					

表4-8. から、1人称 I を主語にし年齢と出身国について話す英文 (I'm from thirteen. と I'm from Japan.) については、いずれも be 動詞 am を正しく使えているかどうかの項目で、年齢についての文で  $p=0.044$ 、効果量の中 (-0.37)、出身国についての文で  $p=0.031$ 、効果量の中 (-0.39) で処置群が対照群を有意に上回ったことがわかる。それ以外の分析項目では統計的有意差は検出されなかった。しかしながら、数字上はす



べて処置群が対照群を上回り、2項目（出身地を表す from と国名）以外は、どの項目についても効果量は小であった（0.12～0.28）。

表4-9.

「一人称 I を主語に教科の好き嫌いについて言う英文」記述統計量)

	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
主語が使えるか	0.95	0.22	1.00	0.00
動詞が使えるか	1.85	0.49	2.00	0.00
教科名が言えるか	0.85	0.37	0.85	0.37
好きな教科を言う英文計	3.65	0.93	3.85	0.37
主語が使えるか	0.85	0.37	0.95	0.22
否定の助動詞が使えるか	1.60	0.75	1.80	0.52
動詞が正しく言えるか	1.50	0.83	1.70	0.73
教科名が言えるか	0.85	0.37	0.90	0.31
嫌いな教科を言う英文計	4.80	2.17	5.35	1.42

表4-9. から、どの項目においても処置群の平均点が高いことがわかる。

表4-10. は「一人称 I を主語に教科の好き嫌いについて言う英文」における両群の比較結果を示す。

表4-10.

「一人称 I を主語に教科の好き嫌いについて言う英文」検定結果・効果量（各群 n = 20）

群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量	
主 語	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	1.000	-0.159 (小)	
	処置群	21.0	420.0					
Like	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	0.487	-0.22 (小)	
	処置群	21.5	430.0					
教科 名	対照群	20.5	410.0	200.0	410.0	1.000	0 (無)	
	処置群	20.5	410.0					
肯定 文計	対照群	19.9	398.5	188.5	398.5	0.746	-0.075 (なし)	
	処置群	21.1	421.5					
主	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.17

語	処置群	21.5	430.0					(小)
	対照群	19.4	388.0					
don't	処置群	21.6	432.0	178.0	388.0	-0.853	0.465	-0.14 (小)
	対照群	19.2	383.0					
Like	処置群	21.9	437.0	173.0	383.0	-1.004	0.451	-0.16 (小)
	対照群	20.0	400.0					
教科名	処置群	21.0	420.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.08 (なし)
	対照群	19.7	393.5					
否定文計	処置群	21.3	426.5	183.5	393.5	-0.538	0.617	-0.09 (無)
	対照群							

表4-10. から、一般動詞 like を用いた文 (I like math. I don't like science.) については、統計的有意差は検出されなかったが、すべての分析項目で数字上は処置群が対照群を上回っており、教科名を除く各項目の効果量は小であった (0.14~0.22) ことがわかる。

表4-11. は「一人称 I を主語に自分がするスポーツとしないスポーツについて言う英文」の両群の平均点の比較を示す。

表4-11.

「一人称 I を主語に自分がしないスポーツについて言う英文」

(記述統計量)

	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
主語が使えるか	0.55	0.51	0.75	0.44
否定の助動詞が使えるか	1.00	1.34	1.65	1.42
動詞が正しく言えるか	1.10	1.45	1.65	1.53
スポーツ名が言えるか	0.80	1.01	1.20	1.01
しないスポーツ名を言う英文計	3.45	4.02	5.25	4.19

全ての項目において処置群の得点が高いことがわかる。データが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの *U* 検定を用いて、両群の平均点の差の検定を行った結果を表4-12. に示す。

表4-12.

「一人称 I を主語に教科の好き嫌いについて言う英文」検定結果・効果量（各群 n = 20）

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
主 語	対照群	18.50	370.0	160.0	370.0	-1.309	0.320	-0.21 (小)
	処置群	22.50	450.0					
don't	対照群	18.13	362.5	152.5	362.5	-1.410	0.178	-0.22 (小)
	処置群	22.88	457.5					
play	対照群	18.73	374.5	164.5	374.5	-1.098	0.341	-0.17 (小)
	処置群	22.28	445.5					
運 動 名	対照群	18.50	370.0	160.0	370.0	-1.249	0.343	-0.20 (小)
	処置群	22.50	450.0					
否 定 文 計	対照群	18.08	361.5	151.5	361.5	-1.370	0.176	-0.22 (小)
	処置群	22.93	458.5					

表4-12. から、I を主語に一般動詞 play を用いた文（I play soccer. I don't play basketball.）については、統計的有意差は検出されなかったことがわかる。しかしながら、すべての分析項目で数字上は処置群が対照群を上回っており、全項目の効果量は小であった（0.17～0.22）。

以上のような結果から、TPR を用いた指導は、中学校1年生1学期に習う be 動詞の区別や一般動詞を使った肯定文や否定文の言い方など基礎的な内容を正しく発話する点において、TPR を用いない指導と比較して、スピーキング力に有効であると考えられる。

次に三人称 Ken を主語にした文について述べる。表4-13. は「Ken を主語にして、年齢や出身国について言う英文（Ken is fourteen. Ken is from America.）」の両群の平均点を比較した結果を示す。全ての項目において処置群の得点が高いことがわかる。

表4-13.

「三人称 Ken を主語にして年齢や出身国を言う英文」記述統計量

	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
年齢を言うとき主語が使えるか	0.80	0.41	0.90	0.31
is が使えるか	0.35	0.49	0.70	0.47
数字が言えるか	0.80	0.41	0.85	0.37
年齢を言う英文の計	1.95	1.05	2.45	0.94
出身地を言うとき主語が使えるか	0.85	0.37	0.95	0.22
is が使えるか	0.50	0.51	0.65	0.49
前置詞 from が使えるか	0.85	0.37	0.90	0.31
国名が言えるか	0.90	0.31	0.95	0.22
出身地を言う英文の計	3.10	1.25	3.45	0.83

表4-14. は「Ken を主語にして、教科の好き嫌いについて言う英文 (Ken likes English, Ken doesn't like Japanese.)」において、両群の平均点を比較した結果を示す。同様に全ての項目において、処置群の得点が高いことがわかる。両方のデータともが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの *U* 検定を用いて、両群の平均点の差の検定を行った結果を表4-15. 及び表4-16. に示す。

表4-14.

「三人称 Ken を主語にして教科の好き嫌いについて言う英文」 (記述統計量)

	対照群		処置群	
	平均	SD	平均	SD
主語が使えるか	0.80	0.41	0.90	0.31
一般動詞 like が使えるか	2.75	1.48	3.25	1.25
三単現の s が正しく使えるか	0.55	0.51	0.70	0.47
教科名が言えるか	1.65	0.75	1.90	0.45
好きな教科を言う英文計	5.20	2.44	6.05	1.79
主語が使えるか	0.65	0.49	0.90	0.31
does not が使えるか	1.80	1.36	2.15	1.18
一般動詞 like を原形で使っているか	1.65	1.53	1.80	1.32
教科名が言えるか	1.40	0.94	1.75	0.64
嫌いな教科を言う英文計	5.50	3.91	6.60	2.84

表4-15. は「三人称 Ken を主語にして年齢や出身国を言う英文」の両群の比較結果を示

す。

表4-15.

「三人称 Ken を主語にして年齢や出身国を言う英文」検定結果・効果量（各群 n = 20）

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量																																																																																										
主語	対照群	19.50	390.0	180.0	390.0	-0.874	0.661	-0.139 (小)																																																																																										
	処置群	21.50	430.0						is	対照群	17.00	340.0	130.0	340.0	-2.188	0.056	-0.347 (中)	処置群	24.00	480.0	年齢	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.411	1.000	-0.065 (無)	処置群	21.00	420.0	年齢 文計	対照群	17.38	347.5	137.5	347.5	-1.848	0.060	-0.29 (小)	処置群	23.63	472.5	主語	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)	処置群	21.5	430.0	Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)	処置群	22.0	440.0	From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0
is	対照群	17.00	340.0	130.0	340.0	-2.188	0.056	-0.347 (中)																																																																																										
	処置群	24.00	480.0						年齢	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.411	1.000	-0.065 (無)	処置群	21.00	420.0	年齢 文計	対照群	17.38	347.5	137.5	347.5	-1.848	0.060	-0.29 (小)	処置群	23.63	472.5	主語	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)	処置群	21.5	430.0	Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)	処置群	22.0	440.0	From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0						
年齢	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.411	1.000	-0.065 (無)																																																																																										
	処置群	21.00	420.0						年齢 文計	対照群	17.38	347.5	137.5	347.5	-1.848	0.060	-0.29 (小)	処置群	23.63	472.5	主語	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)	処置群	21.5	430.0	Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)	処置群	22.0	440.0	From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																		
年齢 文計	対照群	17.38	347.5	137.5	347.5	-1.848	0.060	-0.29 (小)																																																																																										
	処置群	23.63	472.5						主語	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)	処置群	21.5	430.0	Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)	処置群	22.0	440.0	From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																														
主語	対照群	19.5	390.0	180.0	390.0	-1.041	0.605	-0.165 (小)																																																																																										
	処置群	21.5	430.0						Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)	処置群	22.0	440.0	From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																																										
Is	対照群	19.0	380.0	170.0	380.0	-0.947	0.523	-0.15 (小)																																																																																										
	処置群	22.0	440.0						From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)	処置群	21.0	420.0	国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																																																						
From	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.472	1.000	-0.075 (なし)																																																																																										
	処置群	21.0	420.0						国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)	処置群	21.0	420.0	出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																																																																		
国名	対照群	20.0	400.0	190.0	400.0	-0.593	1.000	-0.094 (なし)																																																																																										
	処置群	21.0	420.0						出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)	処置群	21.85	437.0																																																																														
出身地 文計	対照群	19.15	383.0	173.0	383.0	-0.813	0.422	- 0.129 (小)																																																																																										
	処置群	21.85	437.0																																																																																															

表4-15. から、年齢を言う英文においては be 動詞 is を正しく使えているかどうかの項目で、 $p=0.056$ で処置群が対照群を上回る傾向が見られた（効果量は0.35で中）ことがわかる。さらに合計点でも  $p=0.0560$ で処置群が対照群を上回る傾向が見られた（効果量は0.29で小）ことがわかる。出身国を言う英文では統計的有意差は見られなかったが、主語や be 動詞 is を正しく使えているかどうかの項目で効果量小（0.15～0.17）、合計点においても効果量小（0.13）で処置群が対照群を上回ったこと、また、出身地を表す from や国名においては効果量なしという結果であったこともわかる。中学1年生初期段階における

学習として be 動詞の am, is, are の使い分けを理解することは中学校英語の土台と言える。それを認識して発話できるという点において、TPR を用いた指導が、それを用いない指導と比較してスピーキング力に影響があると考えられよう。

表4-16. は「三人称 Ken を主語にして教科の好き嫌いについて言う英文 (Ken likes English. Ken doesn't like Japanese.) の両群の平均点の比較結果を示す。表4-16から否定形 does not を使えるかについては効果量なしであったが、それ以外の全ての項目において統計的有意差はなかったものの、効果量小で処置群が対照群を上回ったことがわかる。中学1年生2学期段階で学習する3人称単数現在形の理解は一般的には定着が難しい。しかしながら、3人称単数形である主語の後に一般動詞の原形に s をつけて正しく発話できることや、助詞 doesn't の後に動詞の原形を使うという基礎的な文法を理解して発話するという点において、TPR を用いた指導がそれを用いない指導と比較して、影響があるということが検証された結果であると考えられる。

表4-16.

「三人称 Ken を主語にして教科の好き嫌いについて言う英文」検定結果・効果量 (各群 n = 20)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量																																																															
主 語	対照群	19.50	390.0	180.0	390.0	-0.874	0.661	-0.139 (小)																																																															
	処置群	21.50	430.0						動詞	対照群	18.58	371.5	161.5	371.5	-1.188	0.250	-0.188 (小)	処置群	22.43	448.5	3 単 現 s	対照群	19.00	380.0	170.0	380.0	-0.967	0.514	-0.153 (小)	処置群	22.00	440.0	教科 名	対照群	19.03	380.5	170.5	380.5	-1.391	0.342	-0.220 (小)	処置群	21.98	439.5	肯定 文計	対照群	18.25	365.0	155.0	365.0	-1.360	0.180	-0.216 (小)	処置群	22.75	455.0	主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)	処置群	23.00	460.0	does	対照群	19.40
動詞	対照群	18.58	371.5	161.5	371.5	-1.188	0.250	-0.188 (小)																																																															
	処置群	22.43	448.5						3 単 現 s	対照群	19.00	380.0	170.0	380.0	-0.967	0.514	-0.153 (小)	処置群	22.00	440.0	教科 名	対照群	19.03	380.5	170.5	380.5	-1.391	0.342	-0.220 (小)	処置群	21.98	439.5	肯定 文計	対照群	18.25	365.0	155.0	365.0	-1.360	0.180	-0.216 (小)	処置群	22.75	455.0	主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)	処置群	23.00	460.0	does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06						
3 単 現 s	対照群	19.00	380.0	170.0	380.0	-0.967	0.514	-0.153 (小)																																																															
	処置群	22.00	440.0						教科 名	対照群	19.03	380.5	170.5	380.5	-1.391	0.342	-0.220 (小)	処置群	21.98	439.5	肯定 文計	対照群	18.25	365.0	155.0	365.0	-1.360	0.180	-0.216 (小)	処置群	22.75	455.0	主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)	処置群	23.00	460.0	does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06																		
教科 名	対照群	19.03	380.5	170.5	380.5	-1.391	0.342	-0.220 (小)																																																															
	処置群	21.98	439.5						肯定 文計	対照群	18.25	365.0	155.0	365.0	-1.360	0.180	-0.216 (小)	処置群	22.75	455.0	主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)	処置群	23.00	460.0	does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06																														
肯定 文計	対照群	18.25	365.0	155.0	365.0	-1.360	0.180	-0.216 (小)																																																															
	処置群	22.75	455.0						主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)	処置群	23.00	460.0	does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06																																										
主 語	対照群	18.00	360.0	150.0	360.0	-1.869	0.127	-0.296 (小)																																																															
	処置群	23.00	460.0						does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06																																																						
does	対照群	19.40	388.0	187.5	397.5	-0.375	0.735	-0.06																																																															

not	処置群	21.60	432.0					(なし)
動詞 原形	対照群	19.88	397.5	178.0	388.0	-0.651	0.521	-0.103 (小)
	処置群	21.13	422.5					
教科 名	対照群	18.85	377.0	167.0	377.0	-1.230	0.235	-0.195 (小)
	処置群	22.15	443.0					
否定 文計	対照群	19.28	385.5	175.5	385.5	-0.690	0.506	-0.11 (小)
	処置群	21.73	434.5					

表4-17. は「三人称 Ken を主語にして自分がするスポーツとしないスポーツについて言う英文」における両群の平均点の比較を示す。データが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの *U* 検定を用いて、両群の平均点の差の検定を行った結果を表4-18. に示す。

表4-17.

「三人称 Ken を主語にしてするスポーツとしないスポーツについて言う英文」

(記述統計量)

	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均	SD	平均	SD
主語が使えるか	0.70	0.47	0.75	0.44
3単現の plays が使えるか	2.40	1.76	3.45	1.28
好きなスポーツ名が言えるか	1.30	0.92	1.80	0.62
するスポーツを言う英文計	4.40	3.07	6.00	2.13
主語が使えるか	0.40	0.50	0.55	0.51
does not が使えるか	1.00	1.34	1.65	1.42
一般動詞 play を原形で使っているか	1.10	1.45	1.65	1.53
しないスポーツ名が言えるか	0.80	1.01	1.20	1.01
しないスポーツを言う英文計	3.30	4.21	5.05	4.33

表4-17. から、全ての項目において処置群の平均点が対照群の平均点より高いことがわかる。

表4-18.

「三人称 Ken を主語にして，するスポーツとしないスポーツについて言う英文」

検定結果・効果量（各群 n = 20）

	群	平均 ランク	順位和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
主語	対照群	20.00	400.0	190.0	400.0	-0.350	1.000	-0.056 (なし)
	処置群	21.00	420.0					
Plays	対照群	16.93	338.5	128.5	338.5	-2.238	0.030	0.354 (中)
	処置群	24.08	481.5					
スポーツ 名	対照群	17.60	352.0	142.0	352.0	-2.077	0.065	0.329 (中)
	処置群	23.40	468.0					
するス ポーツ計	対照群	17.30	346.0	136.0	346.0	-1.887	0.064	0.299 (小)
	処置群	23.70	474.0					
主語	対照群	19.00	380.0	170.0	380.0	-0.938	0.527	-0.149 (小)
	処置群	22.00	440.0					
does not	対照群	18.13	362.5	152.5	362.5	-1.410	0.178	-0.223 (小)
	処置群	22.88	457.5					
原形	対照群	18.73	374.50	164.5	374.5	-1.098	0.341	-0.174 (小)
	処置群	22.28	445.50					
スポーツ 名	対照群	18.5	370	160.0	370.0	-1.249	0.343	0.198 (小)
	処置群	22.5	450					
しない 計	対照群	18.23	364.5	154.5	364.5	-1.349	0.193	0.214 (小)
	処置群	22.78	455.5					

表4-18. からは，一般動詞を使って「日頃するスポーツについて言う」肯定文（Ken plays volleyball.）については，三人称単数現在形の plays を使う項目で， $p=0.03$ （効果量は0.36で中）で処置群が対照群を上回ったことがわかる。また，しているスポーツ（volleyball）については  $p=0.065$ （効果量は0.33で中），さらには日頃しているスポーツについて言う英文の合計点において  $p=0.064$ （効果量は0.29で小）であったことがわかる。「日頃しないスポーツについて言う」否定文（Ken plays volleyball.）においては，両群間に統計的有意差はなかったが，全項目で数字上は処置群が対照群を上回っており，全ての項目で効果量は小であった（0.15～0.22）。



以上のような結果から、スピーキング・テストにおける「正確さ」において、TPR を用いた指導が、それを用いない指導と比べて、スピーキング力に影響があると言えよう。

## 5.2 流ちょうさ

流ちょうさについての分析結果は表4-19. ～ 表4-21. の通りである。

表4-19.

発話文数記述統計量

全12文	対照群 (n = 20)		処置群 (n = 20)	
	平均点	SD	平均点	SD
発話文数	8.95	2.67	10.65	1.69

表4-20.

発話文数分析結果 (順位)

	n	平均ランク	順位和
対照群	20	16.68	333.5
処置群	20	24.33	486.5

表4-21.

発話文数検定結果

	全文発話文数
Mann-Whitney の U	123.5
Wilcoxon の W	333.5
Z	-2.151
正確有意確率 (両側)	0.031
効果量	-0.34 (中)

検定結果から、50秒間で発話した文の数は、対照群を処置群が有意に上回っており ( $p=$

0.031, 効果量は0.34で中) , TPR による指導が TPR を用いない指導と比較して, スピーキングの流ちょうさの面でも有効であることがわかる。

### 5.3 言語材料の定着

また, 文法や語彙などの言語材料の定着という観点から, 全く話すことができなかった文の数を調べたところ, 以下のような結果が出た。

表4-22.

全く言えなかった文の数 記述統計量

	n	平均値	SD
対照群	20	3.05	2.67
処置群	20	1.35	1.69

表4-23.

全く言えなかった文の数 分析結果 (順位)

	n	平均ランク	順位和
全く言えなかった文の数	対照群	20	24.33
	処置群	20	16.68

表4-24.

全く言えなかった文の数 (検定結果)

Mann-Whitney の U	123.5
Wilcoxon の W	333.5
Z	-2.151
正確有意確率 (両側)	0.031
効果量	0.35 (中)

検定結果から, 全く言えなかった文の数は, 対照群が処置群を上回っている ( $p=$

0.031, 効果量は0.35で中)。全く言えなかった文が多いということは、学習されていない文法や語彙が多いことを、逆に、全く言えなかった文が少ないということは、学習されていない文法や語彙が少ないことを意味する。したがって、全く言えなかった文が対照群よりも処置群が少ないということは、その指導法である TPR が言語材料の定着にも効果的であることがわかる。

## 6. 考察

TPR を用いた指導では、リスニング先行で発話は遅らせるが、生徒自らが動作を行い、教員や仲間が動作する様子を観察する中で、未習の英文や文型を理解していく。5. で得られた実験結果から、たとえ発話練習を遅らせても、TPR を用いて、リスニングを十分に行えば、新しい学習事項を提示してすぐに発話練習や文法ドリルを行ったクラスより、スピーキング・テストにおいて、正確さ、流ちょうさ、言語材料の定着の点でも優れた結果を出すことがわかり、仮説は支持されたとと言えるであろう。また、この結果は、第1章で挙げた Asher (1969, 1972) , Asher et al. (1974) , Gary (1975) の研究結果や、TPR を用いた指導ではないが、ロシア語を聴かせて書き取らせる、あるいは、絵を見ながらロシア語を聴かせる指導を行った Postovsky (1974) の研究結果とも一致している。

本研究でのスピーキング・テストは、年齢、出身地、教科の好き嫌い、するスポーツ、しないスポーツといった簡単な自己紹介の中で使う英文が言えるかどうかのテストであったが、中学校1年生の前半の時期に理解と習得が不可欠である be 動詞、一般動詞を活用できるか、三人称単数現在形が口頭で正しく言えるか、肯定文と否定文の違いを意識して発話できるかを確認する今回のスピーキング・テストの内容は、中学1年生2学期半ばに行うテストとしては妥当であったと考える。そして、一人称を用いた英文の得点合計、三人称を用いた

英文の得点合計,そして総合得点の全てにおいて,TPRを活用した授業で学んだ生徒が,指導力に定評がある教師が担当する少量のインプットと多量の機械的なアウトプット中心に指導法によって指導された生徒よりも,有意に優れていたという結果は,TPRのスピーキング力育成に対する有効性を実証したものであると言えよう。

## 7.まとめ

第2章で述べたように,TPRが,リスニング力,リーディング力,ライティング力に有効な影響を与えることは,すでに中学校段階でも,高等学校段階でも検証されていたが,研究1は,これまで検証されていなかったTPRのスピーキング力向上への有効性を検証することができた。また,現在でも日本の中学校の英語授業で普通に行われている,少量のインプットで多量の機械的なアウトプットが行われる指導よりも,それとの対極的な多量のインプットと少量のアウトプットによるTPRの指導の優位性を検証することができたことは,インプットの重要性を改めて検証したものと見えよう。

今後の課題として,日本人中学生,高校生に対するスピーキング指導で,今回のようなコントロールされた内容を発話させるのではなく,自由度の高いスピーキング・テストにTPRがどのような効果を発揮するかについても研究が必要である。また,TPRの活用が中学校段階だけではなく高等学校段階でも有効であることは先行研究からも明らかにされつつあるが,今後は,TPRがどのような文法事項や語彙の導入に効果があるのかということも明らかにしていく必要がある。

## 注

研究1は京都外国語大学教授鈴木寿一先生との共同研究である黒川・鈴木(2011)に,

詳細なデータを追加・加筆したものである。

## 第5章

### 研究2

日本人中学生の

リスニング力、リーディング力、ライティング力育成に対する

**TPR の長期的影響に関する実証的研究**

**—入試にも役立つ力を育てる TPR—**

#### 1. 研究2の動機

第1章で述べたように、10数年の間に日本人学習者を対象とした TPR による指導効果を検証した研究が増えてきている。しかし、いずれも1年間以内の研究で、それ以上の長期にわたる TPR の有効性を検証した研究は存在していない。そこで研究2 では TPR が英語力向上に対して長期に及ぼす影響力を調べ、中学校における英語授業を改善するための基礎データを提供したいと考える。これが本研究の動機である。

#### 2. 研究2の目的

1年時に TPR による指導を受けた生徒たちが、校内人事の関係で2年時では文法訳読及び機械的口頭練習重視の教員による指導を受けた。1年時での TPR による指導期間の長さは、筆者が担当したクラスの生徒は1年間であった。一方、文法訳読及び機械的口頭練習中心の指導を行う教員が担当したクラスの生徒は1年生1学期中だけで、全く同じ指導案で TPR による指導が行われたのは1学期中間考査までの1ヵ月で、その後、TPR による指導は1 学期末までは授業の最初の5分間のみ行われ、1年生2学期からは全く行われなかった。つまり、両クラスには TPR で指導された期間や量に大きな差があった。その差が 2 年時

における生徒の英語力にどのような影響を及ぼすかを検証することと、その生徒たちが3年生になって再び筆者による TPR を活用した指導を受けた場合、1年時の TPR による指導期間の長さや量がいかなる影響を及ぼすかを検証することが本研究の目的である。

### 3. 研究2の仮説

仮説1: TPR を活用した指導の効果は、TPR による指導が半年から1年間行われなくなっても持続し、高校入試に必要な4技能の習熟度や文法・語彙などの定着度において、従来行われてきた文法訳読や機械的発話重視の指導よりも有効である。

仮説2: 英語に対する興味関心の維持や学習への動機づけの点でも長期的効果がある。

仮説3: 中学3年生での TPR を活用した指導は、文法訳読及び機械的発話重視の指導を受けた期間が長い生徒にも有効である。

### 4. 研究2の方法

#### 4.1 参加者

参加者は、第4章の研究2の参加者と同じである。京都府内の公立中学校1年生98名中、筆者ともう1名の教員の担当クラスの生徒56名から、10月中旬実施の2学期中間考査時点での生徒の通塾の有無、頻度、塾での英語学習時間、家庭学習量等の校外での英語の学習状況、授業欠席回数を調べ、2学期中間テストの成績、教師の観察による各生徒の授業への取り組みの度合いも考慮して、両クラスが等質になるように、各20名を処置群と対照群とした。

処置群: 入学直後から学年末までの1年間、TPR を活用した指導を受けた生徒20名

対照群: 1年生1学期中間考査まで TPR を活用した授業で学び、その後、1学期末考査までは1回の授業で約5分間 TPR を用いた指導を受け、2学期から学年末までは文法

訳読及び機械的な発話練習中心の授業を受けた生徒20名

#### 4.2 担当教員

次ページの表5-1. は両群の3年間の担当教員を示す。

表5-1.

3年間の処置群及び対照群の担当教員

	1 年 生			2年生	3年生
	入学～1学期中間考査	1学期末考査まで	2学期と3学期	全学期	全学期
処置群	筆者	筆者	筆者	A 教諭	筆者
対照群	A 教諭	A 教諭	A 教諭	A 教諭	筆者

1年時から3年時まで、処置群と対照群の授業を担当した教員は表1の通りである。対照群を担当したのは教職経験が35年以上の指導力に定評のある教員で、この表ではA教諭と表示する。A教諭は、筆者が前任校に転任して来るまでは、毎年実施される京都府の学力テストで、他教科の平均点や他の英語教員が指導した学年の生徒たちの英語の平均点は府平均とほとんど差はなかったのに対して、この教員が指導した学年の生徒たちの英語の平均点は府平均を大きく上回っていたことから、この教員の指導力の高さがわかる。

#### 4.3 分析対象データ

本研究のためのデータとして、スタート時点のデータとしての1年生2学期中間考査の成績のほか、仮説1の検証には、2年生2学期末と学年末考査の成績、仮説2の検証には、1年生3月と3年生4月に行った「英語学習への意識調査」に対する回答を用いた。仮説3の検証には、3年生で再びTPRによる指導を受けた両群の1学期末考査の成績を用いた。なお、本研



究で分析に用いるこれらの考査の全生徒約100名の小問ごとの得点をコンピューターに入力し、項目ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して、弁別力がないと言われる弁別力指数0.30未満の小問は分析から除外した。

#### 4.4 日常の指導

##### 4.4.1 中学校入学時から1年生1学期中間テストまでの両群共通の指導

この時期における両群共通の指導は第4章で述べた内容とほぼ同様である。毎時間の授業の最初に TPR を活用したウォームアップを行い、アルファベット指導についても TPR を活用して行った。さらに TPR を活用して教科書の内容を先取りする指導を行い、中学1年生2学期に学習する複数形や抽象的な形容詞、さらには1年生3学期に学習する場所を表す前置詞等も、すでにこの時期に、教員や友人の指示を聴いて動く中で理解することができた。

##### 4.4.2 1年生1学期中間テスト以降から1年生終了時までの対照群の授業

第4章で述べたように、1年生1学期中間テスト以降は、対照群については、担当教員が自分の指導法で授業を行うことを希望したため、1学期中は、5分間は TPR を活用した指導が行われたが、授業時間のほとんどは、その教員が従来行ってきた方法で指導された。第4章で述べたように生徒たちには予習が課され、基本文型の理解については板書による文法説明を写してすぐに発音するという形で進められた。教科書本文は先に音読練習をした後に一文ずつ和訳するという手順で行われ生徒たちは機械的なアウトプット中心の授業を受けた。この点が意味を伴ったインプット重視で指導された処置群と、大きく異なる点である。ただし、第4章で述べた筆者が作成した「5分間 writing」，「聴き取りプリント」，「本文が

イントプリント」等のワークシート、及び副教材のリスニング教材は、対照群も使用した。

#### 4.4.3 1年生中間テスト以降から1年生終了時までの処置群の授業

処置群の授業は第4章で述べた手順と同様である。生徒たちは教員が言う命令文を聴いて教員の動作を真似することから始まり、次第に教員の動作なしでも、その指示を聴いただけで自分たちだけで動作ができるようになる。さらに理解が進むと指示を言うのが教員ではなく生徒が行う場合もあるという手順である。その後の「5分間 writing」や「聴き取りプリント」及び「本文ポイントプリント」を使つての指導手順も、第4章の4.4で述べた内容と同様である。

#### 4.4.4 2年生の1年間の両群の授業

2年生での1年間は、対照群を担当したベテラン教員が4.4.2で述べた1年2学期以降の指導法で両群の授業を行った。市販の文型練習中心の教科書ワークが活用され、1年生時に用いられた「聴き取りプリント」、「5分間 writing」、「本文ポイントプリント」などは用いられなかった。教科書本文をリスニング教材として扱うインプット重視の授業ではなく、予習ノートに書き写した新出語や本文を見ながら発音し、その和訳を確認する授業である。

#### 4.4.5 3年生1学期の両群の授業

2年生を担当した教員が定年退職したため、3年生では筆者が両群の生徒を指導した。指導方法は4.4.3と同様であるが、高校入試を意識した長文読解問題練習にも時間を割かねばならないため、1年生時よりは、TPRの活用量は減り、通常は、1時間の授業の中の10%程度、新出文型の理解に活用する場合には、20%程度の活用量であった。

#### 4.5 研究開始時点での処置群と対照群の英語力における等質性

4.1で述べた方法で両群を構成したが、研究の開始時点での両群の英語力に差がないことを1年生2学期中間考査の成績により確認した。リスニングは1学期の授業で生徒たちが練習した多数の英語を聴いて該当する絵や日本語を選ぶ問題、概要や要点を聴き取って日本語で答える問題、リーディングは既習の英語で書かれた初見の英文を読んで概要や要点を問う質問に日本語で答える問題、ライティングは日本語の場面設定を読んで英文中の空所に適語を補充する問題、like や play などの一般動詞を使って自己表現する問題、必要な語を補う、あるいは不要な語を省いて語句を整序する問題などで構成した。採点は2名の教員が規準を統一して行った。表5-2. のような結果が得られたが、データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った結果、両群は等質であることがわかった。(表5-3.)

表5-2.

記述統計量

記述統計量 (85点満点)		
	平均	SD
処置群	63.20	13.18
対照群	62.27	12.63

表5-3.

Mann-Whitney *U*検定結果

順位	検定結果				
	n	平均ランク	順位和	Mann-Whitney の U	179.5
処置群	20	21.53	430.5	Wilcoxon の W	389.5
対照群	20	19.48	389.5	Z	-0.555
				正確有意確率(両側)	0.587
				効果量	-0.09 (なし)

## 5. TPR のリスニング力, リーディング力, ライティング力に対する長期的な影響—結果

### 5.1 2年生2学期末考査結果

処置群も TPR による授業を受けなくなって約8ヵ月後の2年生11月末に実施された2学期末考査における対照群と処置群のリーディング, リスニング, ライティングの成績を比較した(表5-4.)。データが正規分布していないため, マン・ホイットニーの *U* 検定を行った(表5-5.)。

表5-4.

2年生2学期末考査記述統計量

	リスニング(L)		リーディング(R)		ライティング(W)		合計(T)		
	n	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
処置群	20	9.90	4.56	15.85	3.13	18.80	10.77	44.55	17.02
対照群	20	8.90	3.92	12.45	3.38	13.85	8.28	35.20	12.85

(弁別力不良項目除外後の満点：リスニング18 リーディング24 ライティング37 合計79)

表5-5.

マン・ホイットニー *U* 検定結果

テスト	グループ	n	平均ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確率(両側)	効果量 ( <i>r</i> )
L	処置群	20	22.45	449.0	161.0	371	-1.06	0.296	-0.17(小)
	対照群	20	18.55	371.0					
R	処置群	20	25.90	518.0	92.0	302	-2.939	0.003	-0.47(中)
	対照群	20	15.10	302.0					
W	処置群	20	23.58	471.5	138.5	348.5	-1.667	0.097	-0.26(小)
	対照群	20	17.43	348.5					

TI	処置群	20	24.23	484.5	125.5	335.5	-2.017	0.044	-0.32(中)
	対照群	20	16.78	335.5					

表5-4.～表5-5. が示すとおり、リーディングでは  $p=0.003$ , 効果量中 (0.47) で、リスニング及びライティングでは有意差はなかったが、それぞれ効果量小 (0.17及び0.26) で処置群が上回った。合計点においても、 $p=0.044$ , 効果量中 (0.32) で処置群が上回った。

## 5.2 2年生学年末考査結果

処置群も TPR による授業を受けなくなって約1年経った2年生3月上旬に実施した学年末考査のリスニング、ライティング、リーディングにおける対照群と処置群の成績を比較した (表5-6.)。弁別力不良項目除外後の満点はリスニング21点、リーディング22点、ライティング31点、合計74点である。データが正規分布していないため、マン・ホイットニーの  $U$  検定を行った (表5-7.)。

表5-6.

2年生学年末考査記述統計量

	n	リスニング(L)		リーディング(R)		ライティング(W)		合計(T)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
処置群	20	12.45	3.79	10.15	5.82	15.25	8.71	37.85	17.49
対照群	20	10.15	3.45	6.55	4.52	12.75	6.70	29.45	13.26

表5-7.

Mann-Whitney  $U$  検定結果

テスト	グループ	n	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両 側)	効果量 ( $r$ )
L	処置群	20	23.95	479.0		341.0	-1.880	0.061	-0.30
	対照群	20	17.05	341.0					(中)

R	処置群	20	24.30	486.0	124.0	334.0	-2.060	0.039	-0.33
	対照群	20	16.70	334.0					(中)
W	処置群	20	22.48	449.5	160.0	375.5	-1.070	0.291	-0.17
	対照群	20	18.53	370.5					(小)
TI	処置群	20	23.50	470.0	140.0	350.0	-1.625	0.106	-0.26
	対照群	20	17.50	350.0					(小)

表5-6. と表5-7. が示すように、リーディングでは  $p=0.039$ , 効果量中 (0.33) で、リスニングでは、 $p=0.061$ , 効果量中 (-0.30) で、有意差は検出されなかったが、ライティングで効果量小 (0.16) , 合計点では効果量小 (0.26) で、4つの比較項目のすべての平均点において処置群が対照群を上回った。TPR による授業を受けなくなってから約1年経っても、中学1年生段階で1年間 TPR を活用した授業を受けた効果は、リーディング、リスニング、ライティングの3技能ともに維持されていたことになる。5.1と5.2の結果から、中学入学後の1年間継続した TPR による指導効果は、従来の文法訳読と機械的発話重視の指導を上回っており、半年から1年の長期にわたり効果を維持するという仮説1は支持されたと言えよう。

### 5.3 英語授業に対する意識調査結果

処置群と対照群に間に英語授業に対する意識に差があるかを調べるために、1年生3月に「英語が好きかどうか。」、「TPR による授業は楽しかったかどうか。」を、3年生4月に「英語が好きかどうか。」と「3年生でも TPR による授業を受けたいかどうか。」を、「そう思う・どちらかと言えばそう思う・どちらかと言えばそうは思わない・そうは思わない。」の4件法を用いて調べ、各項目に対する平均値を算出して (表5-8.)、マン・ホイットニーの  $U$ 検定を行った (表5-9.)。

表5-8.

## 英語に対する意識調査 記述統計量

	グループ	N	平均値	SD
2年生4月	処置群	20	3.00	0.92
英語好き嫌い	対照群	18	2.44	1.38
3年生4月	処置群	20	3.05	1.00
英語好き嫌い	対照群	18	2.61	1.29
1年生時のTPRの授業は	処置群	20	2.95	1.05
おもしろかった	対照群	18	3.17	1.25
3年でもTPRによる	処置群	20	2.95	0.94
授業を受けたい	対照群	18	2.72	1.07

表5-9.

## Mann-Whitney の U検定結果

	グループ	n	平均 ランク	順位 和	Mann -Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量 (r)
2年4月	処置群	20	21.65	433.0	137.0	308.0	-1.305	0.197	-0.21(小)
好き嫌い	対照群	18	17.11	308.0					
3年4月	処置群	20	21.18	423.5	146.5	317.5	-1.305	0.316	-0.16(小)
好き嫌い	対照群	18	17.64	317.5					
1年生時 のTPR の	処置群	20	18.33	366.5	156.5	366.5	-0.716	0.483	-0.11(小)
授業は面 白かった	対照群	18	20.81	374.5					
3年でも TPRの	処置群	20	20.55	411.0	159.0	330.0	-0.645	0.533	-0.10(小)
授業を 受けたい	対照群	18	18.33	330.0					

表5.8. と表5.9. が示す通り, 入学時から1年間, TPR を用いた授業を継続して受けた処置群は, 1年生終了時での「英語が好きだったか。」という質問に対する回答については, 1年生2学期以降は文法訳読及び機械的発話重視の授業を受けた対照群を処置群は効果量小で上回っている。また, 3年生4月時点でも, 効果量小で処置群が対照群を上回っている。

興味深い結果としては, 「TPR を用いた授業は楽しかったか」という問いについては, 1

年生の1学期のみ TPR を用いた授業を受けていた対照群の方が、処置群をわずかに上回った点である。教員の英語による指示を聴いて、教員やクラスの仲間と動作をして学んだ授業が記憶に残り、約8ヵ月が経過した1年生3月の時点でも、「TPR を用いた授業が楽しかった。」と思う生徒たちが多かったのであろう。

また、「3年生でも TPR を用いた授業を受けたいか。」という質問に対する「受けたい。」と答えた回答結果においては、中学入学直後から1年間継続して TPR を用いた授業を受けた処置群が対照群を上回っている。これは、1年時における TPR による指導が、動作を伴って意味を理解するため分かりやすかったという実感や記憶を持ちつつ、2年生4月以来、文法訳読及び機械的発話重視の授業を受けてきた中で、生徒たちが TPR による指導を懐かしく思い、その指導に対する信頼感を抱き続け、TPR による指導を1年間受けていなかった後の3年生進級時に再び TPR に用いた授業を受けたいと望んだのであろう。

以上のことから、TPR は、英語の好き嫌いや興味関心の維持という点でも、その効果が長期に持続することを示しており、仮説2も支持されたと言えよう。

#### 5.4 3年生1学期末考査の結果

3年生になって再び TPR による指導を受けた1年時の処置群、対照群の1学期末考査の成績を比較した結果を次ページの表5-10. に示す。問題の形式は4. 5で述べたものと同じである。弁別力不良項目除外後の満点はリスニング22点、リーディング31点、ライティング33点、合計86点である。リスニング、リーディング、ライティング、総合点の全てにおいて処置群の得点が高いことがわかる。データが正規分布していなかったため、マン・ホイットニーの *U* 検定を行った結果を表5-11. に示す。



表5-10.

## 3年生1学期末考査記述統計量

	n	リスニング(L)		リーディング(R)		ライティング(W)		合計(T)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
処置群	20	14.15	4.30	20.60	6.60	18.50	9.30	53.25	20.29
対照群	20	13.90	2.95	18.85	5.94	17.75	11.55	50.50	18.59

表5-11.

Mann-Whitney *U*検定結果

テスト	グループ	n	平均 ランク	順位 和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果 量 ( <i>r</i> )
L	処置群	20	21.20	424.0	186.0	396.0	-0.380	0.712	-0.06
	対照群	20	19.80	396.0					(なし)
R	処置群	20	22.35	447.0	163.0	373.0	-1.004	0.323	-0.16
	対照群	20	18.65	373.0					(小)
W	処置群	20	21.03	420.5	189.5	399.5	-0.285	0.783	-0.05
	対照群	20	19.98	399.5					(なし)
T	処置群	20	22.08	441.5	168.5	378.5	-0.853	0.402	-0.14
	対照群	20	18.93	378.5					(小)

表5-10. と表5-11. が示すように、リーディング合計点や総合得点において、処置群が対照群を上回っているものの、有意差は検出されていない。また、リスニングやライティングについては、効果量なしで処置群と対照群の間に統計的な差はない。3年生1学期末考査は、3月初旬に行われた2年生学年末考査から3ヵ月半が経過した6月下旬に行われている。2年生学年末考査では、リーディングにおいては統計的な有意差 ( $p=0.039$ ) が検出されていたが、3年生1学期末考査では有意差は検出されていない。リスニングにおいては、2年生学年末考査では処置群が対照群を効果量中で上回っていたが、3年生1学期末考査では効果量なしの結果となった。ライティングにおいても、2年生学年末考査では効果量小で処置群が対照群を上回っていたが、3年生1学期末考査では効果量なしの結果となった。

以上のことから、1年生2学期以降、約1年7ヵ月の間、伝統的な文法訳読重視及び機械的口頭練習中心の授業で学んだ生徒であっても、3年生になって再開された TPR による指導が有効に作用して、両群の差が小さくなったことから、仮説3は証明されたと言えよう。

## 6. 考察

処置群が1年終了時以来、TPR による指導を受けなくなって約8ヵ月経った2年生2学期末考査において、対照群を上回ったことや、処置群が TPR による指導を受けなくなり、ほぼ1年経った2年生学年末考査において、2学期末考査同様に処置群が対照群を上回ったのは、1年生段階での1年間の長期にわたる TPR による指導が影響していると思われる。すなわち、TPR による指導を受けた期間の長さが、その後 TPR による指導を受けなくなり8ヵ月から1年経過した後も、リスニング、リーディング、ライティングにおいて、その効果を維持できるかどうかの鍵となることを示している。

また、TPR による指導を受けた期間が短い対照群が、1年生終了時よりも3年開始時に「英語が好きだ。」と思っている度合いが低下しているのに対して、TPR による指導を受けた期間が長い処置群は、文法訳読及び機械的口頭練習中心の指導を2年生になって1年間受けても、「英語が好きだ。」と思っている度合いが1年生終了時点と3年生開始時点とを比べてもほとんど変わっていないことから、TPR による指導が良い影響を与えていると言えよう。

3年生になってから約3ヵ月半の間の指導法と、2年生段階での1年間の指導法との違いは、「伝統的な文法訳読式かつ機械的口頭練習中心の授業」ではなく、「TPR を活用した意味の理解を伴ったインプット重視の授業」となったことである。3年生1学期に導入される新出文法事項は受動態と現在完了が中心であった。2年生2学期末考査時点及び2年生

終了時には、リスニング、ライティング、リーディングの全ての項目において、処置群と対照群の間には「効果量中」及び「効果量小」といった差が見られたが、3年生1学期終了時には、リスニング、ライティングにおいては「効果量なし」となったことは、これらの新出文法事項をTPRによる指導で学んだことが大きく影響しているであろう。

以上のように、TPRによる指導が効果を発揮することについては、次のような理由が考えられる。

- (1) その指導法の性格上、英文が明確な状況を伴って提示されること
- (2) TPRによる指導の中で提示される英文の長さは、人間が聴いて処理しやすい7±2の長さに収まっていること（鈴木, 2001）
- (3) 提示された英文の理解が動作により強化されること（運動記憶）
- (4) ことばを聴いたり読んだりした際、理解に至るまでの処理能力が速くなること（Shimizu, 2006）
- (5) 英語が長期記憶化されやすくなること（Kawabuchi, 2006）
- (6) TPRは動作という手法を導入することによってPSU（Perceptual sense unit = 聴解単位）の意味の即時フィードバックに成功していること（河野, 2001, p. 194）

TPRを用いた指導では、リスニング先行で発話を遅らせるが、生徒自身が動き、また教員や仲間の動作を見ることによって新出語彙や文法を学んでいく。小学校で外国語活動が導入されている現在、口頭練習重視の指導が行われる傾向にあるが、口頭練習を遅らせても、TPRを活用してリスニングの指導を十分に行えば、新しい学習事項を提示してすぐに機械的な発話練習や文法ドリルを行ったクラスよりも、4技能の向上と英語学習への動機付けという点において、短期的な効果を実証した先行研究とともに、長期的に見ても優れた結果を出すことが本研究2でも明らかになったと言えるであろう。

## 7. 結論

研究2の結論は以下の5点である。

- (1) TPR を用いた指導は、文法訳読や機械的口頭練習中心の指導と比較して、リスニング、リーディング、ライティングの3技能向上に長期的に大きな影響力を持つ。
- (2) TPR による指導は1年生の入門期のみに行うより、長期間継続する方が、効果がある。
- (3) 一般的に学年が上がるにつれて英語嫌いが増える傾向があるが、TPR の活用は英語学習への興味を維持し、英語が好きだという気持ちを持続させることができる。
- (4) TPR は入門期しか活用できないという考えがあるが、中学1年生1学期という短期間であっても、英語学習への興味関心に与える効果は大きく、高校入試を前にした中学3年生に対しても活用可能である。
- (5) 前年度に量、質ともに異なった指導法で学んだ生徒たちが、新年度に同一クラスに混在していても、TPR の活用により、その差を埋める効果的な指導が可能となる。

日本人英語学習者の4技能の向上に対する TPR の有効性については、先行研究によって検証されてきたが、その多くは指導期間が半年以下の比較的短いものである。本研究は、今まで検証されていなかった、理解を伴った多量のインプットを重視する TPR の指導の長期的な効果と優位性を検証することができたと言えよう。

## 8. 今後の課題

本研究2は、勤務校の学年配当による事情から、筆者が2年生段階で両群を担当できなかったことと、筆者が3年生2学期以降は、TPR に加えて TPR Storytelling を活用した授業と別の研究も行ったため、TPR の活用期間が、1年生の1年間と3年生1学期間に限られた。今

後は、TPR を2～3年間継続して活用した場合にはどのような効果があるかも明らかにしていく必要がある。また、この研究に取り組んでいた時期、筆者の勤務校の中で筆者が担当した学年とは別の学年が、生徒指導上、廊下や別室でスピーキング・テストを個別に行うことが大変困難な状況にあったため、本研究では、黒川・鈴木（2011a）で行ったスピーキング・テストを実施できなかった。このため、TPR の2～3年間の長期的活用がスピーキング力の向上にどのように作用するかを調べるのが今後の課題として残されている。

また、Asher（2009）は子どもの言語習得と右脳の働きについて述べ、TPR の働きがそれらと密接に関わっていることを証明することが今後の課題であるとしている。SVOC 文型で前置詞 to, for のどちらを使うか、過去形と現在完了形がどう異なるのか、分詞構文はいかなる状況の中で使う英文であるか等、言葉による場面・状況設定では捉えきれないものを、TPR を活用することにより指導が可能であることや、様々な言語規則の理解構築に TPR が威力を発揮していることは第2章で挙げた先行研究でも証明されているが、TPR の何が4技能にどのように作用するのかのメカニズムの解明については、今後、さらなる研究が必要とされている。

## 9. まとめ

中学校では、「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」という目標が掲げられた現行の学習指導要領に基づく指導が開始された平成14年度から、アウトプットの前提となる十分に適切なインプットやインテイクのための活動が欠如したアウトプット重視の指導が多くなっているだけでなく、機械的な口頭練習も依然として行われている。2012 年より中学校で施行されている新学習指導要領では、自らの考えなどを相手に伝える発信力や、コミュニケーションの中で基本的な語彙や文法を活用する力、内容的にまとまりのある文

章を書く力の育成を重視し、「4技能を総合的に育成する指導を充実すること」が基本方針として挙げられている。そのためにも、インプットをさらに重視すべきであることは、本稿で挙げた先行研究がすべてインプット重視の指導法で効果をあげていることや、第二言語習得理論の知見から言うまでもない。

また、第2章で挙げた先行研究の結果から考えても、上で述べた現状を改善するための指導法の一つとして TPR は有効な指導法である。また、小中接続においても TPR が果たす役割は大きい。同じ地域の小学校でも、「英語活動」や「外国語活動」への取り組みには、かなり差がある現状と、身体を動かすことが多い「外国語活動」を経験した生徒が「外国語活動」に比べて分析的な中学校の英語授業に不満を感じ、英語嫌いが増えることは問題である。2011年から始まった「外国語活動」を受けた生徒たちが入学すると、その傾向がさらに強まることが予想される。TPR による指導は、小学校での英語に触れた経験や学習時間の差を埋め、全体的な指導から徐々に分析的な指導へと移行する緩やかな小中接続にも有効であることから（黒川・鈴木, 2010, 2011b, 2014）, 中学校で TPR による指導がもっと行われることが望まれる。

注

3年生2学期以降のデータを分析しなかった理由は、3年生2学期以降、TPR に加え、TPR Storytelling も活用したため、本研究2では厳密に TPR だけの影響を調べるためである。TPR に加え TPR Storytelling を活用した効果については、第6章及び第7章で報告する。

なお、研究2は黒川（2012a）に加筆したものである。

## 第6章

### 研究3

#### 日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成

#### に対する TPRS の有効性に関する実証的研究

#### —中学2年生段階での活用—

#### 1. はじめに

##### 1.1 TPRS の活用及び TPR と TPRS の併用がもたらす指導の広がり

TPR のみによる指導と比較して、TPRS による指導、及び TPR と TPRS の併用による指導には、以下の3つの特長を挙げることができる。

- (1) TPR による指導では、教員や他の学習者が発する英語を聴いて学習者自身が動作を行うことで「新出の語彙、表現、基本文法」を学習する。TPRS はそれに加えて、教員や学習者自身の動作を通して「未知の物語」を理解していく。
  - (2) TPRS による指導では、その物語の内容に関わって、教員が学習者に大量の質問を与え、学習者はそれらに答えていく中で、より理解を深めていく。この教員と学習者の間の口頭のやりとりは TPR にはない活動である。したがって、TPRS との併用によってアウトプット活動が増える。
  - (3) TPRS による指導では、導入された物語文がリーディング教材としても活用できる。
- 以上をまとめると、TPR も TPRS もリスニング先行の指導法であるが、TPRS の活用や TPR と TPRS の併用は具体的なスピーキング、リーディング活動への広がりを持つと考えられる。これらの点から、本研究では TPR による指導のみならず、TPRS による指導、加えて TPR と TPRS の併用による指導についても探求していく。

## 1.2 研究3の背景

2010年度までの「小学校英語活動」及び2011年度からの「小学校外国語活動」を受け、生徒たちへ変化している。新学習指導要領には「コミュニケーション能力の総合的な育成」「既習事項の定着」が重要視されている。第2章で述べたように Asher(2009)は、Total Physical Response（以下 TPR）のみの活用、TPR Storytelling（以下 TPRS）のみの活用、TPR と TPRS の併用の3つの効果を比較検証する研究を提案しているが、日本における TPRS に関わる研究は松尾（2007）のみであり、TPR と TPRS の併用に関わる研究は黒川（2011, 2012b）のみである。

黒川（2012）は TPRS の特徴として、以下の4点を挙げている。

- (1) Storytelling に「教員や生徒の動き」が加わる。
- (2) TPR は主に語彙・基本文型導入時に活用するが、TPRS は語彙・基本文型の導入に加え、物語文の導入に活用する。
- (3) TPR とは異なり、TPRS はまとまりのある文の内容理解時に教員と生徒の間で大量の Q&A を行う。
- (4) Retelling, Reproduction の段階で、生徒の動きが加わる。

第5章研究2までは TPR を単独に用いての指導にかかわる研究について述べた。第6章では TPR に加えて TPRS を用いて指導の効果を検証する。

## 1.3 研究3の動機

黒川・鈴木（2011b）では小学校英語活動を受けてきた生徒たちは、小学校英語活動開始以前の生徒たちに比べて、以下のような特徴があると述べている。



- (1) 中学校認定教科書に出ているものだけでなく、出ていない語彙を含んで、数多くの音声、語彙を知っており、様々な活動を経験している。
- (2) 数字、1週間、天気、色、スポーツ、教科名、形、like、play、have、want 等の一般動詞を用いた活動をすでに経験している。
- (3) ALT との学習や様々なゲームに慣れている。
- (4) 「英語を聴くこと」への抵抗が少ない。
- (5) 「英語を発話すること」への抵抗が少ない
- (6) 「身体を動かすこと」への抵抗も少ない

一方、黒川・鈴木（2010）は以下のような特徴についても述べている。

- (7) 英語への新鮮な思いがなく、「さあ中学校だ！英語を頑張ろう！」という思いが感じられない。
- (8) 中学校でかつては有効であった指導法や指導力のある教員でも、英語に対する興味付けを彼らに行うことは困難になっている。
- (9) 入学時にすでに英語が不得意である、嫌いと思っている生徒がいる。

黒川・鈴木では、筆者が担当した2010年度1年生には入学時にすでに英語嫌いが11%いたことも報告している。

さらに黒川・鈴木（2011b）では、実際の中学校現場では「座学」の授業が大半であり、以下のような授業が依然多いことにもふれ、授業改善の工夫をしなければ「英語嫌い」を一層増やしてしまう可能性があるとして述べている。

- (1) 伝統的な訳読重視の分析的授業
- (2) 機械的な文法ドリル中心の授業
- (3) 音声は用いても、機械的口頭練習中心の授業

#### (4) 検定教科書に出ている語彙だけを学習させる授業

筆者が以前勤務していた京都府内の公立中学校では、「小学校外国語活動」が始まる以前から小学校での「英語活動」の量が異なる2つの小学校からの入学者を迎えていた。そのため、『英語活動』を多く受けた生徒たちにも、少なく受けた生徒たちにも中学校での英語学習への興味付けを継続させ、4技能を向上させる授業を行いたい。」ということが研究3の動機である。

TPR は中学校段階のどの新出語彙・基本文型においても活用可能であるが、TPR と TPRS の併用を用いた指導は、上記のような生徒たちにとっても、より魅力的な指導となり、「英語嫌い」を減らし「英語好き」を増やす可能性があると考えられる。そこで研究4では、「リスニング重視で、動きのある授業」「教師も生徒も、ともに動く授業」を行い、その効果を検証する。

第2章で述べたように、TPRS は日本ではほとんど先行研究がない。そこで研究3では、2008年に筆者が京都府内の公立中学校2年生を対象に行った TPRS を用いた指導、及び TPR と TPRS の両者を用いた指導の、リスニング力、リーディング力、ライティング力向上に対する有効性に関する研究結果を報告する。

## 2. 研究3の目的

研究3の目的は以下の仮説を検証することである。

仮説1: 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を用いて指導を行う際、

TPRS を用いた物語導入（以下、「TPRS 物語導入」）及び物語の再生時（「TPRS 物語再生」）において生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS 物語導入」時には生徒は教員の動作を観察し「TPRS 物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに

学ぶ指導と比較して、日本人中学生のリスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に有効である。

仮説2: 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を用いて指導を行う際、「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において、生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導と比較して、日本人中学生のリスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に有効である。

仮説3: 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を用いて指導を行う際、「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS 物語導入」時には生徒は教員の動きを観察し「TPRS 物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機付けの点でも有効である。

仮説4: 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を用いて指導を行う際、「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において、生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機付けの点でも有効である。

### 3. 研究3の方法

#### 3.1 参加者

本研究3の参加者は、筆者が担当した京都府内の公立中学校2年生3クラス110名である。

110名の中から、各生徒の通塾の有無、授業欠席回数、1学期中間考査の成績、教師の観察に

よる各生徒の授業へ取組の度合いなどを考慮して、3クラスが等質になるように生徒を選んだ結果、39名を分析対象とした。各13名をそれぞれA群、B群、C群とする。各群における共通の指導及び異なった指導方法の詳細については3.3で述べる。

### 3.2 手続き

参加者は中学1年生時には筆者を含む3人の担当教員から指導を受けていたが、2年生時より筆者が全クラスを担当することとなった。このため、2年生における最初の定期考査である2年生1学期中間考査で3群の等質性を確認することとした。5月中旬に行われた、この1学期中間考査の成績をもとに、各生徒の通塾の有無、授業欠席回数、教師の観察による各生徒の授業へ取組の度合いなどを考慮して、等質なA群、B群、C群各13名ずつを抽出した。2年生1学期中の指導は3群とも同じであり、2学期以降、3群において3つの異なる指導法が行われた。したがって、2学期以降から2年生修了時までの約半年間の指導の効果を検証するために、仮説1及び仮説2の検証には、2年生3月上旬に実施された学年末考査の成績を用いた。

仮説3及び4の検証には3月中旬に行った「2年生学年末英語学習への意識調査」を用いた。以上のテストや意識調査の詳細は4.の分析方法で後述する。

### 3.3 日常の指導

両群に対しては、日常、以下に述べる指導が行われた。年間を通じて3群に共通に行われた指導、2年生スタート時から1学期終了時までの3群共通の指導、2学期スタート時から2年生終了時までの指導と、3群に対する3つの期間における日常の指導について、以下に述べる。

### 3.3.1 2年生スタート時から2年生終了時まで3群が共通に受けた指導

3群が年間を通じて共通に受けた指導を以下に述べる。

#### (1) 聴き取り重視の指導

検定教科書本文は聴き取り教材として扱われた。生徒たちは教科書を閉じて CD を最低4回は聴いて、筆者作成の「聴き取りメモプリント」にあるキーワードに関わる日本語の質問に答えた。5回目は筆者が1文ずつポーズを開けて聴かせる英文を聴き、筆者の発問に答えながら、「聴き取りメモプリント」上の質問に対する答え合わせを行なった。

検定教科書以外にも、生徒たちは数多くの「聴き取り教材」を聴いた。聴き取りの際の1回目は、ワークシートを裏向けにしてヒントとなる絵や発問は見ずに英文を聴き、自分でワークシートの裏にメモを取った。2回目は筆者がポーズを開けて聴かせる各英文を聴き、キーワードに関わる筆者の発問に対して答えた。

#### (2) 音読重視の指導

授業の最初は必ず教科書の既習本文を一斉に音読した。生徒たちは、教師の日本語を聴いての自力読み、ペア音読、**Read and look up**、パラレルリーディング、シャドーイング、穴埋め音読、通訳練習等、様々な音読練習の手法を活用しての指導を受けた。

### 3.3.2 2年生スタート時から1学期終了時までに行われた3群共通の指導

以下に2年生スタート時から授業の最初に行われた **TPR** を活用してのウォーミングアップに用いられた英文の一例を表6-1. に示す。

表6-1.

TPRを活用してのウォーミングアップに用いられた英文の一例

---

- (1) Stand up. Sit down. (2) Stand up again. Sit down again.
- (3) Raise your left hand. Put it down. (4) Raise your left hand. Put it down.
- (5) Raise both your hands. Put them down.
- (6) Touch your desk (chair, nose, shoulder ...) (7) Walk. Stop. Turn around.
- (8) Walk slowly. Walk fast. (9) Go back to your seat.
- (10) Walk to the blackboard and touch it. After touching it, go back to your seat.
- (11) Walk to the window and touch it. After touching it, go back to your seat.
- (12) Stand up on your chair. Stand up on the floor. Sit down.
- (13) Close your eyes. Open your eyes.
- (14) Close your right eye. Open your right eye.
- (15) Close your left eye. Open your left eye. (16) Close your eyes and walk.
- (17) Clap your hands once. Clap your hands twice. Clap your hands three times. Clap your hands four times.
- (18) Stand on your right leg. Close your eyes. Raise your right hand. Jump.
- (19) Take off your jacket. Now you are taking off your jacket. Put on your jacket.
- (20) Take off your slipper. Put on your slipper.
- (21) Take off your slipper. Pick up your slipper. Stand on your chair with your

slipper. Now you are standing on your chair.

(22) Stand on your left leg. Close your eyes. Raise your left hand. Open your

eyes. Jump softly.

(23) Raise both of your hands. Close your right hand. Close your left hand.

Open your right hand. Open your left hand. Wave your hands. Shake your right

hand with your partner.

(24) Stand up. Stand on your toes. Stretch your back. Squat. Stamp your foot twice.

Stamp your foot three times.

(25) Put your textbooks into your desks. Take out your textbooks.

(26) Put your pencil case into your desk. Take out your pencil case.

(27) Take off your right slipper. Take off your left slipper. Put on your left slipper.

Put on your right slipper.

(28) Stand up. Jump softly once. Jump low softly twice. Jump high softly once.

(29) Raise both of your hands. Close your hands. Open your hands. Close your

right hand. Close your left hand. Open your left hand. Open your right hand.

Wave your left hand. Now, wave both of your hands. Put them down.

(30) Draw a circle. Draw a triangle. Draw a square. Draw a diamond. Draw a

rectangle.

(31) Stand up. Touch your knees. Bend your knees. Stand straight.

(32) Touch your right toe. Touch your left toe. Touch both your toes. Stand on

your toes.

(33) Touch your right heel. Touch your left heel. Touch both your heels.

(34) Take off your right slipper. Take off your left slipper. Stand on your chair.

Stand on your toes. Put your right slipper on. Put your left slipper on.

(35) Open your notebooks. Draw a circle. Under the circle draw a triangle.

Draw a square. Under the square draw a rectangle. Under the rectangle draw a triangle.

---

2年生スタート直後から、生徒たちは教員が発話する上記のような指示を聴いて教員とともに動くことで、「英語の指示を聴いて自らが動くこと」に慣れていった。新出の基本文型導入にも、3群とも共通に TPR が活用された。表5-2. は2年生1学期に学習する「不定詞」の導入時に生徒たちが TPR を活用した授業の中で聴いた英文である。ボランティアとして挙手した生徒たちは表6-2. の英文を聴きながら筆者とともに動作を行った。他の生徒たちは筆者とボランティアの生徒たちの動作を観察しながら、筆者が発する英文を聴いた。

表6-2.

「不定詞」導入時にTPRを用いて教員が発話した英文

---

(1) Ken, walk to the blackboard and write your name in Roma-ji on the black-board.

(ケンが動作を始める) Everybody, Ken is walking to the blackboard to write his name in Roma-ji. Now Ken is going to write his name in Roma-ji on the blackboard. Now he is writing his name in Roma-ji. (ケンが名前を書き終える) Thank you very much, Ken. Ken, go back to your seat. Everybody, clap your hands to Ken. (ケンが戻る) Everybody, Ken walked to the blackboard to write his name in Roma-ji.



- (2) Emi, walk to the blackboard and draw a big circle. (エミが動作を始める) Emi is walking to the blackboard to draw a big circle. Now she is drawing a big circle.  
(エミが動作を終え, 席に戻る) Everybody, Emi walked to the blackboard to draw the big circle.
- (3) Takafumi, walk to the blackboard to draw a big triangle under the circle. (タカフミが動作を終えて席に戻る) Thank you very much, Takafumi. Everybody, he walked to the blackboard to draw the tri-angle under the circle.
- (4) I'm a little hot. Misa, walk to the door to open it. (ミサがドアを開け席に戻る) Thank you very much, Misa. Everybody, Misa walked to the door to open it.
- (5) Now it's a little cool. Takeshi, walk to the window to close it. (タケシが窓を閉め, 席に戻る) Thank you very much, Takeshi. Everybody, Takeshi walked to the window to close it.
- (6) Shinya, take off both your slippers to stand on your chair. (シンヤがスリッパを脱ぎ, いすの上に乗る) Everybody, Shinya took off both his slippers to stand on his chair. Thank you, Shinya, and put on both your slippers and stand on the floor.  
(シンヤがスリッパを履き, 床の上に立つ) He put both his slippers to stand on the floor.
- (7) Megumi, fold the paper like this to make two triangles. (メグミが折り紙を折り三角形を2つ見せる) Everybody, Megumi fold the paper to make two triangles. Megumi, use these scissors and cut two triangles off. (メグミが鋏で折り紙を切三角形を2つに切り分ける) Everybody, Megumi used the scissors to cut two triangles off.

(8) Masashi, come to the front. Do you like this orange juice? If you like it, touch your head. (マサシが頭を触る) Oh, you like the juice. Then, pick up this glass, walk to the water tub to wash it. After that come back here. (マサシが廊下の水道の所へ行き, コップを洗う) Everybody, now Masashi is walking to the water tub to wash the glass. (廊下にある水道でマサシがコップを洗っている)

Oh, now Masashi is washing the glass to drink this delicious juice. (マサシが戻ってくる) Masashi walked to the water tub to wash this glass. He washed the glass to drink this delicious orange juice. Masashi, pick up this towel and use it to dry the glass. (マサシがコップを拭いている) He is using the towel to dry the glass (マサシがコップを拭き終わる) Everybody, he used the towel to dry the glass. Now, Masashi, you can drink this. (マサシがジュースを飲み終わる) Everybody, Masashi used the glass to drink juice.

---

上記のような英文を聴きながら生徒たちは「不定詞の副詞的用法」の導入の授業を受けた。

以下にその指導手順を述べる。

- (1) 教員が生徒を指名する。指名された生徒たちは, 上記のような英文の指示を聴いて動作を行い, 他の生徒たちはその動作を見た。
- (2) (1) の後, 動いた生徒も見ていた他の生徒たちも, 教員の発する「不定詞」を含んだ英文を聴いた。不定詞を含む各英文は教員によって2回繰り返された。
- (3) (1) ~ (2) のような繰り返しを計8回行うことで, 「~するために・・・した」という不定詞を含んだ英文を, 自ら動作を行い, あるいは, 友人の動作を観察することで生徒たちは理解していった。

- (4) (3) の後、「どんな意味の新出基本文型なのか」という教員の質問に対して、生徒たちは答えた。生徒たちから意見が出れば、教員はそれらに補足して簡単な文法説明を行った。意見が出ない場合も、教員からの文法説明はできるだけ簡潔に行った。

2年1学期終了時まで、3群は3.3.1 で述べた指導に加えて、教科書本文や未習の物語文の指導において、TPRS を用いた指導も受けた。以下はその手順である。

- (1) 新出基本文型を含んだ物語文（筆者が作成）を教員が動きながら口頭で導入する。
- (2) (1) で導入された物語文の内容に関わって、教員と生徒で Q&A を行う。
- (3) (1) と同じ新出基本文型を含む教科書本文を教員が動作を行いながら口頭で導入する。
- (4) 教科書本文の内容に関わって、教員と生徒で Q&A を行う。
- (5) (3) と同じ教科書本文の CD を聴きながら、生徒たちは教員が動作を行う様子を再度見る。
- (6) (4) に加えて、教員と生徒で教科書本文の内容に関わる Q&A を行う。
- (7) 新出語彙の発音練習や新出本文の音読練習を行う。
- (8) 第3章でも述べた「本文ポイントプリント」を使って既習の語彙及び文法項目の復習に加えて、新出語彙や新出文法項目の理解を進める。
- (9) 本文の音読練習を多様な方法で行う。
- (10) 本文の内容理解及び音読練習後に、生徒たちは動いて本文を暗唱・再生する。

表6-3. は、生徒たちが新出の文法事項である「過去形 be 動詞 was, were」を学習した際に、筆者が動作を行いながら紹介した物語文と物語の最後に発した質問である。

表6-3.

「過去形 be 動詞 was, were」導入時に筆者が動作を行って紹介した物語文と質問

---

Last Wednesday April 23 I went shopping. (店に向かって歩く) (立ち止まって何かを見つけた動きで) I found a bag at the bag store. (自らの頭を触り考えている動作で) I thought in my mind. (感激した様子で) “Wow, this bag is very nice. I want to take it, but now how much is it?” (値札を見るように) “Oh, it’s three thousand yen. It’s too expensive for me.” (無理だと諦める様子で) I didn’t get the bag. I was very sorry. (残念で落ち込んだ様子で) Yesterday was a holiday. I went to my grandmother’s home. (楽しそうに出かける動作) I helped her with cleaning her house. (ホウキで掃く) My grandmother said, “Thank you somuch, Aiko. This is for you. (お礼を言ってお金を渡す動作) She gave me three thousand yen. (とても嬉しそうに) I was very happy because I thought I could get the nice bag. I said to her, “Thank you so much!” (感激した様子で) Today is Wednesday, April 30. I’m going to the store again. (嬉しそうに見せに出かける動作) “Wow! Today the bag is 1,500 yen.” (驚き感激して) “I’ ll take it.” (とても嬉しそうに満足して) Now I’m paying 1,500 yen. I’m very happy to get the bag. Now I also have 1,500 yen in my pocket. I’m very happy. (ポケットをさわって嬉しそうに)

---

上記の英文の導入は以下のように行われた。

- (1) かばんやホウキなどの小道具を持ち教員が動作を行いながら物語を紹介する。台詞の部分は感情を込めジェスチャーを大きくしながら演じる。
- (2) 生徒にボランティアを募り、店員や祖母として登場してもらう。

- (3) 再び教員は動きながら物語を紹介する。1回目の物語の導入時には質問は行わないが2回目の導入時には物語の内容に関する英語の質問を行い、生徒たちの英語の答えを確認しながら物語の紹介をしていく。
- (4) 生徒たちが理解していないと考えられる場面については再度、動作を行いながら紹介する。
- (5) 生徒たちとの Q&A を繰り返しながら大半の生徒たちが内容を理解できたと判断した時点で、教員が紹介した英文の原稿を配付する。
- (6) 教員が再度原稿を読み、生徒たちには教員の英語を聴きながら原稿を黙読するように指示する。
- (7) 原稿内の be 動詞 was, were に下線を引かせ、簡単な文法説明を行う。
- (8) 原稿の音読練習を多様な方法で行う。

表6-4. は物語導入の2回目に筆者が発話した原稿、その内容に関わって筆者が発した質問及び生徒たちの答え受けての筆者の発話を示す。( ) 内が質問であるが、生徒たちの答えは紙面では割愛する。

表6-4.

表6-3. の物語2回目導入時の原稿及び筆者からの質問・発話

---

Last Wednesday April 23 I went shopping. (When did I go shopping? Yes, last Wednesday April 23. What did I do last Wednesday? Yes, I went shopping. ) I found a bag at the bag store. (What did I find? Yes, I found a bag. Where did I find a bag? Yes, I found the bag at the bag store.) I thought in my mind. “Wow, this bag is very nice. I want to get it, but how much is it?” (What did I think in my mind. Yes, I

thought the bag was very nice. Did I want to get the bag? Yes, I wanted to get the bag.) “Oh, it's three thousand yen. It's too expensive for me.”(Did I think the bag was too expensive for me? That’s right. I thought it was too expensive for me.) I didn't get the bag. (Did I get the bag? That’s right. I didn’t get it.) I was very sorry. (Was I very sorry? Yes, I was very sorry.) Yesterday was a holiday. I went to my grandmother's home. (Where did I go yesterday? Yes, I went to my grandmother’s home). I helped her with cleaning her house. (What did I do at her house? Yes, I helped her with cleaning her house.) My grandmother said, “Thank you very much, Aiko. This is for you.” She gave me three thousand yen. (What did my grandmother give me? Yes, she gave me three thousand yen.) I was very happy because I thought I could get the nice bag. (Why was I happy? Yes, I thought I was able to get the nice bag with the money.) I said to her, “Thank you so much!”

Today is Wednesday April 30. I'm going to the store again. (Where am I going? Yes, I'm going to the store again.) Today the bag is 1,500 yen. (How much is the bag today? Yes, the bag is 1,500 yen.) “I'll take it.” Now I'm paying 1,500 yen. I'm very happy to get the bag. (Am I very happy now? Yes, I'm very happy now. Why am I very happy now? Yes, I have the nice bag now). Now I also have 1,500 yen in my pocket. (What do I have in my pocket? Yes, I have 1,500 yen in my pocket.) I'm very happy.( Why am I happy? Yes, I still have 1,500 yen in my pocket.)

---

上記のように英文を再度導入し、その内容確認に関わる質問を行い、生徒の答えを確認しながら Q&A を進めた。生徒の答えが英文でなくとも、単語でキーワードを答えることが

できれば次に進み、生徒たちから答えが出ない場合は再度もとの英文を言って質問を行うという形で進めた。

表6-5. は同じ2年生1学期に学習する新出文法事項「call A B (A を B と呼ぶ) を含む英文」を導入した際の原稿を示す。筆者が全日本バレーボール選手たちの写真や、筆者の娘たちが実際の大阪市内で行われたワールドカップ試合会場で購入してきた応援グッズを見せながら導入を行った。

表6-5.

「call A B (A を B と呼ぶ) を含む英文」導入時の原稿

---

Look at these. (長い2本のビニール製の応援グッズを使って「ニッポン、ニッポン」と言いながら) Do you like watching volleyball? (バレーボールをしている動き) Did you watch the game of men's volleyball game Japan vs Italy last Saturday? Japan was not able to get a win. I was very sorry. (残念そうに) I have two daughters. One is twenty years old, the other is seventeen. (バレーボールをする動きをして) My first daughter played volleyball in her junior high school days. (バスケットボールをする動きをして) My second daughter played basketball in her junior high school days and high school days. They like watching volleyball on TV very much. (歩いて外出する動きをして) In February they went to Osaka to watch a World Cup women's volleyball game. (2つの国の国旗を見せて) The game was Japan vs Italy. (残念そうに) Japan didn't get a win. (気を取り直した様子で) Do you know the members of Japan's women's volleyball team? Who do you like the best? (選手たちの写真を順に黒板に貼りながら) Megumi Kurihara? Miyuki Takahashi? (1枚の写真を指さし) How do

people call Kurihara Megumi? (生徒が答えを言う) Yes, Megumi Kurihara is called 'Princess Meg'. ('Princess Meg' と書かれたカードを黒板に貼る) (別の写真を指さして) How do people call Takahashi Miyuki? (生徒の答えを待ち) Yes, Takahashi Miyuki is called 'Shin'. People call Ms. Kurihara Princess Meg. People call Ms. Takahashi Shin. On the back of her uniform the word 'Shin' is written. Do you know why? It's all right to explain the reason in Japanese. (生徒が「心が大切だから」と日本語で説明する) That's right. Ms. Takahashi thinks Shin (Heart) is very important. (黒板に貼った2人の写真の横にそれぞれの呼び名のカードを置いて) People call Ms. Kurihara Princess Meg. People call Ms. Takahashi Shin.

---

生徒たちは、筆者が応援グッズや選手たちの写真を見せながら動く様子を観察し、教員の質問にも教員の質問にも答えつつ、表5-5. の英文を聴いた。前述した過去形 be 動詞の場合と同様に、生徒たちは1回目の導入時に教員の動きを見ながら、生徒たちにとって初めて学習する call A B 文型を含んだ英文を聴き、さらに2回目の導入においては、教員と英語の Q&A を繰り返す中で call A B 文型を繰り返し聴いた。

### 3.3.3 2学期スタート時から2年生終了時までに行われた3群における指導の違い

表6-6. は2学期スタート時から2年生終了時までの時期に行われた3群における指導の違いを示す。

表6-6.

2年生1学期期末考査終了時から2年生終了時までの3群における指導の違い



	TPR 活用	TPRS 活用	TPRS 活用時の 教員の動き	TPRS 活用時の 生徒の動き
A 群	共通の活用	活用あり	あり	あり
B 群	共通の活用	活用あり	あり	なし
C 群	共通の活用	活用なし		

表6-6. が示すように、A 群では TPR と TPRS の両方を用いた指導が行われ、TPRS 物語導入を行う際、生徒たちは教員とともに動作をして学習した。さらに生徒たちが学習した物語を再生する際は、生徒たちは動いて再生を行った。B 群においても TPR と TPRS の両方を用いた指導が行われたが、A 群と異なる点は TPRS 物語導入時に、教員は物語を口頭で語りながら動くが、生徒たちは教員が伝える物語を聴きながら教員の動作をを観察するだけで、生徒たち自らが動作を行うことはなかった。C 群では TPR だけを用いた指導が行われ、TPRS を用いた指導は行われなかった。

以下に、3群における指導を学習段階で分けて述べる。

- (1) 新出文型の導入時：3群とも共通に TPR を用いた指導が行われ、生徒たちは教員が発する英語の指示を聴きながら身体を動かすことで、新出文型を学習した。
- (2) 検定教科書内の物語文や会話文の導入時：A 群は教員の発する英文を聴きながら教員とともに動作を行って、その内容を学習した。また、その内容を理解していく上で教員との口頭のやりとりを行った。B 群は教員の発する英文を聴きながら教員の動作を観察するが、自らが動作を行うことはなかったが、導入された内容に関わる教員との口頭のやりとりは A 群と同じように行なった。C 群は教員の発する英文を聴くが、教員の動作を見ることも生徒自らが動作を行うこともなかった。また導入された内容に関する教員との口頭のやりとりも行わなかった。
- (3) 学習した内容の再生時：学習した内容を暗唱発表する際に、A 群は動作を行いながら発表を行った。B と C 群は動作を行っての発表は行わなかった。

### 3.4 研究開始時点での3群の英語力における等質性

3.1で述べた方法で3群を構成したが、研究の開始時点での3群の英語力に差がないことを、2年生1学期中間考査の成績及び各生徒の通塾の有無、授業欠席回数、教師の観察による各生徒の授業へ取組の度合いなどを考慮して、確認した。

1学期中間考査の問題は以下のような内容で構成された。リスニングは、TPR を用いた授業において生徒たちが聴いた英文と同じ英文を聴いて解答用紙にある日本語と合っているかを考え T または F で答える問題及び解答用紙の日本語から正しいものを選ぶ問題、まとまりのある英文を聴いて解答用紙の日本語に適語を補充する問題で構成した。リーディングは、長文を読んでその内容に関わる日本語の質問に対して日本語で答える問題、内容と合う日本語を選ぶ問題、内容と合う英文を選ぶ問題で構成した。ライティングは語形変化の問題、日本語に合う英文になるよう適語を補充する問題、日本語のスピーチ原稿の内容に合う英文にするための適語補充問題、語形変化問題、語群整序問題で構成された。なお、分析に用いた1学期中間考査の全生徒約100名の小問ごとの得点をコンピューターに入力し、項目ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して、弁別力がないと言われる弁別力指数0.30未満の小問は分析から除外した。

表6-7. のような結果が得られたが、データが正規分布していないため、マン・ホイットニーの *U* 検定を行った。その結果を表6-8. ～ 表6-10. に示す。

表6-7.

1学期中間考査3群の平均点の比較（各群 n = 13）

	平均	標準偏差
A 群	16.85	2.27

リスニング計	B群	17.00	2.20
	C群	20.23	1.69
リーディング計	A群	14.54	2.15
	B群	13.92	2.90
ライティング計	C群	12.77	3.03
	A群	101.38	26.87
合計点	B群	102.15	25.77
	C群	100.69	25.33
	A群	132.77	28.01
	B群	133.08	27.75
	C群	133.69	28.12

表6-8. は1学期中間考査の平均点についての A 群と B 群のマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表6-8.

1学期中間考査 A 群 対 B 群 検定結果・効果量 (各群  $n = 13$ )

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率 (両側)	効果量
L 計	A	12.81	166.5	75.5	166.5	-0.467	0.656	-0.092 (なし)
	B	14.19	184.5					
R 計	A	13.96	181.5	78.5	169.5	-0.311	0.770	-0.061 (なし)
	B	13.04	169.5					
W 計	A	13.31	173	82.0	173.0	-0.128	0.910	-0.026 (なし)
	B	13.69	178					
合計	A	13.31	173	82.0	173.0	-0.128	0.910	-0.026 (なし)
	B	13.69	178					

表6-8. から A 群と B 群がリスニング, リーディング, ライティングのすべてにおいて等質であることがわかる。

表6-9. は1学期中間考査の平均点についての A 群と C 群のマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表6-9.

1学期中間考査 A 群 対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 13)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両 側)	効果量
L 計	A	8.50	110.5	19.5	110.5	-3.362	0.000	-0.66 (大)
	C	18.50	240.5					
R 計	A	15.69	204	56.0	147	-1.485	0.143	-0.292 (小)
	C	11.31	147					
W 計	A	13.73	178.5	81.5	172.5	-0.154	0.890	-0.031 (なし)
	C	13.27	172.5					
合計	A	13.31	173	82.0	173.0	-0.128	0.910	-0.026 (なし)
	C	13.69	178					

表6-9. から、リスニングにおいては C 群が A 群を  $p = 0.000$ , 及び効果量大 (0.66) で上回り、リーディングにおいては反対に A 群が C 群を効果量小 (0.292) で上回っていることがわかる。さらに、ライティングと総合得点においては効果量なしであることもわかる。表6-9. が示すように、リスニング、リーディング、ライティングの3技能において全て等質である生徒を抽出することは困難であったため、3技能の総合力において A 群と C 群は等質であると考え、2群のリスニング力及びリーディング力の推移を検証していく。

表6-10. は1学期中間考査の平均点についての B 群対 C 群のマン・ホイットニーの U 検定結果を示す。表6-10. から B 群と C 群においても、A 群と C 群と同様に、リスニングでは効果量大 (0.65) で C 群が B 群を上回り、リーディングでは効果量小 (0.21) で B 群が C 群を上回っていることがわかる。しかしながら、ライティング及び総合点においては効果量なしの結果であったため、3技能の総合力において B 群と C 群は等質であると考え、リスニング力及びリーディング力の推移を検証していく。

表6-10.

1学期中間考査 B 群 対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 13)

	群	平均 ランク	順位	Mann-Whitney	Wilcoxon	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
--	---	-----------	----	--------------	----------	---	-----------------	-----

		和		の U		の W			
L 計	B	8.58	111.5						
	C	18.42	239.5	20.5	111.5	-3.315	0.000	-0.651	(大)
R 計	B	15.12	196.5						
	C	11.88	154.5	63.5	154.5	-1.090	0.286	-0.214	(小)
W 計	B	13.62	177						
	C	13.38	174	83.0	174.0	-0.077	0.950	-0.016	(なし)
合計	B	13.38	174						
	C	13.62	177	83.0	174.0	-0.077	0.950	-0.016	(なし)

以上, 表6-8. ~ 表6-10. の結果から, A 群と B 群はリスニング, リーディング, ライティングのすべてにおいて, A 群と C 群及び B 群と C 群はライティングと統合得点において, 等質であることがわかった。したがって, 3群は3技能の総合力という点において等質であると考え, 検証を進めていく。

#### 4. テスト及び意識調査と分析方法

##### 4.1 2年生学年末考査

3月初旬に行われた2年生学年末考査は以下のような問題で構成された。

- (1) リスニングに関わる問題：イラストを見て, 英文とそれに関する質問文及び応答文を聴き, 正しい応答文を選ぶ問題, 対話文とその内容に関する質問の文を聴いて正しい応答文を問題用紙から選ぶ問題, 英文とそれに関する質問の文と応答文を聴き応答文を選ぶ問題で構成された。
- (2) リーディングに関わる問題：手紙文を読み, その内容に関わる日本語の質問に日本語で答える問題, その手紙文の内容に関する英語の質問に合う正しい応答文を選ぶ問題, 手紙文の内容に合う英文を選ぶ問題, 正しい会話のやりとりとなるように応答文を選ぶ問題で構成された。

(3) ライティングに関わる問題：日本語に合う英文になるよう適語を選ぶ問題，場面設定に合う英文になるよう適語を補充する問題，場面設定に合う英文になるよう語形変化させる問題，与えられた表現を使って自分の状況を説明する英文を書く問題，語順整序問題，日本語の意味に合う英文になるよう適語を補充する問題で構成された。

2年生学年末考査は，小問ごとに，細かい採点基準を決めての配点を行い，小問ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して，弁別力指数0.30未満の小問は除去した上で分析を行った。不良問題を除去した後の得点は，リスニング18点，リーディング29点，ライティング112点，合計159点である。

#### 4.2 2年生学年末意識調査

2年生修了時には英語学習に対する意識調査を行った。質問は以下の3点である。

- (1) 今現在，あなたは「英語」という教科が好きですか。
- (2) 今現在，あなたは「英語」を学ぶことへの意欲、関心はどうですか。
- (3) 1年間の英語の学習を振り返って、「英語」の授業は楽しかったですか。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 学年末考査結果と考察

表6-11. は学年末考査における3群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため，ノンパラメトリック検定を行った。

表6-11.

学年末考査における3群の記述統計量

群	n		リスニング	リーディング	ライティング	合計
A 群	13	平均	14.15	21.46	87.31	122.92
		標準偏差	3.31	5.01	22.87	28.87
B 群	13	平均	11.54	18.92	83.38	113.85
		標準偏差	4.33	7.03	23.61	31.74
C 群	13	平均	12.46	22.08	78.46	113.00
		標準偏差	4.25	7.26	28.77	35.86

リスニング、ライティング及び合計点においてはA群の得点が、リーディングではC群の得点が、最も高いことがわかる。

表6-12. は学年末考査における3群の平均点を比較したクルスカル・ウォリス検定の結果を示す。Lはリスニング、Rはリーディング、Wはライティングを示す。以後、同様である。

表6-12.

学年末考査 A 群対 B 群対 C 群 (n=13)

群	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量
L	A	23.85	2.607	0.276
	B	16.81		
	C	19.35		
R	A	20.00	2.206	0.332
	B	16.69		
	C	23.31		
W	A	21.42	0.395	0.821
	B	19.96		
	C	18.62		
合計	A	21.77	0.472	0.790
	B	19.04		
	C	19.19		

表6-12. からリスニングにおいて効果量小 (0.18) , リーディングにおいて効果量小 (0.17)であることがわかる。3群間の比較では有意差が検出されない場合や効果量がなしになる場合でも, 2群ずつの比較では有意差が出たり, 効果量があつたりすることがあるので, それぞれ指導法が異なる A 群, B 群, C 群の比較を行うことを目的に, 2群ずつの多重比較 (マン・ホイットニーの  $U$ 検定) を行なった。

### 5.1.1 学年末考査における A 群と B 群の比較結果と考察

表6-13. は学年末考査における A 群と B 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$ 検定結果を示す。

表6-13.

学年末考査 A 群対 B 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
L A	13	15.88	206.50	53.5	144.5	-1.615	0.113	-0.317 (中)
B	13	11.12	144.50					
R A	13	14.77	192.00	68.0	159.0	-0.849	0.410	-0.170 (小)
B	13	12.23	159.00					
W A	13	14.04	182.50	77.5	168.5	-0.359	0.733	-0.071 (なし)
B	13	12.96	168.50					
計 A	13	14.42	187.50	72.5	163.5	-0.616	0.553	-0.121 (小)
B	13	12.58	163.50					

両群の等質性を確認した1学期中間考査において, 両群はリスニング, リーディング, ライティングのすべての項目で効果量なしで統計的な差はなかったが, 表5-13. から, 学年末考査においては, リスニングでは効果量中 (0.32) で, リーディングでは効果量小 (0.17) で A 群が B 群を上回ったことがわかる。この結果から, 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS の両方を用いて指導を行う際, 「TPRS 物語導入」時に生徒が教員も共



に動作を行って学び、「TPRS 物語再生」時にも生徒自らが動作を行う指導のほうが、「TPRS 物語導入」時も「TPRS 物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導よりも、日本人中学生のリスニング力、リーディング力の向上に有効であることを示す結果であると考えられる。しかしながら、ライティングへの効果は検出されなかった。したがって、リスニング力、リーディング力への効果の点において、仮説1は支持されたと見えよう。他者の動きを観察しながら物語を理解するよりも、生徒自らが動きながら物語を理解し、動いて物語を再生するほうが、物語の内容の理解が深まること、さらに内容を生徒たちが内在化させるのに効果があることがわかる結果であると考えられる。この効果が他の内容を聴き取る及び読み取るというリスニング及びリーディングに影響を及ぼすことを示す結果であると言えよう。しかしながら、ライティングについては、高校入試前であり、家庭学習や塾等の校外での学習が影響している可能性が大きく、授業内での指導の差が学年末考査の結果には影響を及ぼさなかったと考えられる。

### 5.1.2 学年末考査における A 群と C 群の比較結果と考察

表6-14. は学年末考査における A 群と C 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表6-14.

学年末考査 A 群対 C 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
L A	13	14.96	194.50	65.5	156.5	-0.988	0.340	-0.194 (小)
C	13	12.04	156.50					
R A	13	12.23	159.00	68.0	159.0	-0.850	0.409	-0.167 (小)
C	13	14.77	192.00					
W A	13	14.38	187.00	73.0	164.0	-0.591	0.569	-0.116

C	13	12.62	164.00					(小)
計 A	13	14.35	186.50	73.5	164.5	-0.565	0.587	-0.111
C	13	12.65	164.50					(小)

表6-14. から、学年末考査のリスニング、ライティング、合計点の3項目において、A群がC群を効果量小（各0.19, 0.17, 0.12, 0.11）で上回っていることがわかる。両群の等質性を確認した1学期中間考査において、合計点では効果量なしであったが、リスニングでC群がA群を  $p=0.000$ 、及び効果量大（0.66）で上回り、リーディングでは反対にA群がC群を効果量小（0.29）で上回る結果であった。これらのことと、表5-14. の結果を比較して、以下に考察を述べる。

まず、リスニングについては、1学期中間考査の時点で効果量大でA群を上回っていたC群が、学年末考査では効果量小（0.19）でA群がC群を上回り、逆転現象が起きたことについて述べる。これはTPRとTPRSの両方を用いて、「TPRS物語導入」時にも「TPRS物語再生」時にも生徒自らが動いて学ぶ指導が、TPRSは用いずTPRのみを用いる指導と比較して、リスニング力の向上に有効であることを示していると考えられる。「生徒自らが動いて物語を聴いて理解していくこと」や「生徒自らが身体を動かして物語を再現すること」が、物語の理解を深め、学習した内容の内在化につながっていることを示す結果であると言えよう。

しかしながら、リーディングにおいては、1学期中間考査での時点で、効果量小でA群がC群を上回っていたのに対し、学年末考査では、効果量小でC群がA群を上回り、リスニングとは反対の逆転現象が起きている。リーディングについては、リスニングよりも、高校入試に向けての校外での学習—つまり家庭学習や塾等での長文読解にかかわる学習が影響している可能性が考えられる。しかしながら、その可能性を除外して、この結果だけを見ると、リーディング力向上においては、TPRのみを用いる指導のほうが、TPRとTPRS

の両方を用いて「TPRS 物語導入」時にも「TPRS 物語再生」時にも生徒自らが動いて学ぶ指導と比較して、効果があると考えられる。「物語を理解していく上で動作を行って学ぶこと」がリスニングにおいては内在化を深めるが、リーディングにおいては、「動きを通して理解すること」よりも、「文字を見ながら理解すること」のほうが効果的であることを示す結果であるとも考えられる。しかしながら、この点においては、さらなる検証が必要である。つまり、授業で学んだことをすぐにリーディング問題で理解を測る検証を行えば、異なる結果が出る可能性があり、さらなる検証が必要である。

ライティングに関しては、1学期中間考査では両群は等質であったが、学年末考査ではA群が効果量小(0.12)でC群を上回ったことがわかる。A群対B群においては効果量なしであったのに対して、A群対C群においてはA群がC群を上回っている。「物語を理解する際に授業の中に動きがあること」はA群対B群においては共通であるのに対して、C群においては静的な状況下での学習である。生徒たちの学習への動機づけの点から、授業の中で動きが多いA群のほうが、動作が少ないC群よりも、授業外を終えての家庭学習をする際の動機づけが高い可能性が考えらる。ライティングは授業内だけでなく、校外での学習の影響力が高いと考えられるからである。この点についてもさらなる検証が必要となる。

### 5.1.3 学年末考査におけるB群とC群の比較結果と考察

表6-15. は学年末考査におけるB群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表6-15.

学年末考査 B 群対 C 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
L B	13	12.69	165.00					-0.108
C	13	14.31	186.00	74.0	165.0	-0.546	0.611	(小)
R B	13	11.46	149.00					-0.269
C	13	15.54	202.00	58.0	149.0	-1.371	0.177	(小)
W B	13	14.00	182.00					-0.066
C	13	13.00	169.00	78.0	169.0	-0.334	0.753	(なし)
計 B	13	13.46	175.00					-0.006
C	13	13.54	176.00	84.0	175.0	-0.026	0.990	(なし)

表6-15. から学年末考査のリスニング及びリーディングにおいて、それぞれ効果量小 (0.11及び0.27) で C 群が B 群を上回り、ライティングと合計点においては、効果量なしで、統計的には差がなかったことがわかる。3群の等質性を確保した1学期中間考査では、合計点では効果量なしであったが、リスニングでは効果量大 (0.65) で C 群が B 群を上回り、リーディングでは効果量小 (0.21) で B 群が C 群を上回っていた。これに対して、学年末考査のリスニングでは、効果量小 (0.11) となりその差が小さくなったことがわかる。

しかしながら、リーディングでは、1学期中間考査において、効果量小で上回っていた B 群が、学年末考査では反対の結果が出ており、逆転現象が起こっていることがわかる。

これらの結果に対する考察を以下に述べる。まず、リスニングにおいて、両群の差が効果量大から効果量小に変化したことは、TPR に加えて TPRS を用いて「TPRS 物語導入」において生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導が、B 群と C 群の間の差を縮めたと考えられる。

しかしながら、リーディングにおいては逆転現象が起こっており、A 群対 C 群の比較結果と同様に、リーディング力向上という点においては、TPR のみを活用する指導のほうが、TPR と TPRS の両方を用いて「TPRS 物語導入」時に生徒が教員の動作を観察して学ぶ

指導と比較して、効果があると考えられる。前述したように、リーディング力については、さらなる検証が必要である。

また、ライティングについては両群において効果量なしであり、前述したように、授業内の効果だけでは測りにくいライティングの特性が関係している可能性はある。

以上のことから、仮説2は、リスニング力の向上という点では支持されたと考えられるが、リーディング、ライティングについては今後のさらなる検証が必要である。

## 5.2 英語学習に対する意識調査結果と考察

### 5.2.1 英語学習に対する意識調査 A 群対 B 群対 C 群の比較結果と考察

表6-16. は英語学習に対する意識調査における3群の平均点を比較したクルスカル・ウォリス検定の結果を示す。「好き」は「英語が好きか」という質問項目、「意欲」は「英語学習への意欲・関心があるか。」という質問項目、「楽しい」は「英語の授業は楽しいか。」という質問項目を示す。以後、同様である。

表6-16.

英語学習に対する意識調査 A 群対 B 群対 C 群 (n=13)

群	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量	
好き	A	22.65	1.256	0.542	0.13 (小)
	B	19.27			
	C	18.08			
意欲	A	22.92	1.526	0.472	0.14 (小)
	B	17.96			
	C	19.12			
楽しい	A	21.96	1.829	0.403	0.154 (小)
	B	19.96			
	C	16.77			

表6-16. から、すべての項目において A の得点が最も高く、効果量小（それぞれ0.13, 0.14, 0.15）であったことがわかる。3群間の比較では有意差が検出されない場合や効果量がなしになる場合でも、2群ずつの比較では有意差が出たり、効果量があったりするので、それぞれ指導法が異なる A 群, B 群, C 群の比較を行うことを目的に、2群ずつの多重比較（マン・ホイットニーの  $U$  検定）を行なった。

### 5.2.2 英語学習に対する意識調査における A 群と B 群の比較結果と考察

表6-17. は、英語学習に対する意識調査における A 群と B 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表6-17.

「英語学習に対する意識調査」 A 群対 B 群比較結果・効果量 (n=13)

	群	平均ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意確率	効果量
好き	A	14.42	187.5	72.5	163.5	-0.651	0.580	-0.128
	B	12.58	163.5					(小)
意欲	A	15.15	197.0	63.0	154.0	-1.172	0.303	-0.230
	B	11.85	154.0					(小)
楽しい	A	13.69	178.0	82.0	173.0	-0.137	0.955	-0.137
	B	13.31	173.0					(小)

表6-17. から「英語学習に対する意識調査」の A 群対 B 群の比較において、「英語という教科が好きですか。」、「英語を学習する意欲・関心があるか。」、「英語の授業が楽しいか。」という3つの質問項目において、すべて効果量小（それぞれ0.13, 0.23及び0.14）で A 群が B 群を上回る結果であった。この結果は A 群が B 群よりも、「英語が好きで、英語学習に意欲・関心を持ち、授業を楽しんでいた。」ということを示している。A 群と B 群においては、ともに TPRS を用いた指導が行われたが、両者の違いは、物語の導

入や再生の際に、生徒自らが動作を行ったか、行っていないかである。上記の結果は、物語を学習する際に、教員の動作を観察するだけよりも、生徒自らが動作を行って、その物語を理解し、再生していくほうが、英語学習をより好きだと感じ、より高い意欲・関心を持って授業を楽しむことができることを示していると考えられる。生徒が、生徒自らの身体の動きを通して、物語の内容を内在化していることが、学習している内容をより深く理解できたと感じる充実感につながっていることが、この結果を生み出しているとも考えられる。

### 5.2.3 英語学習に対する意識調査における A 群対 C 群の比較結果と考察

表6-18. は英語学習に対する意識調査における A 群と C 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表6-18.

「英語学習に対する意識調査」 A 群対 C 群比較結果・効果量 (n=13)

	群	平均ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意確率	効果量
好き	A	15.23	198.0	62.0	153.0	-1.243	0.288	-0.244
	C	11.77	153.0					(小)
関心	A	14.77	192.0	68.0	159.0	-0.901	0.428	-0.177
	C	12.23	159.0					(小)
楽しい	A	15.27	198.5	61.5	153.0	-1.280	0.266	-0.252
	C	11.73	152.5					(小)

表6-18. から「英語学習に対する意識調査」の A 群対 C 群の比較において、「英語という教科が好きですか」、「英語を学習する意欲・関心があるか」、「英語の授業が楽しいか」という3つの質問項目において、すべて効果量小（それぞれ0.24, 0.18, 0.25）で A 群が C 群を上回る結果であった。

物語を学習する際に、A群は「TPRS 物語導入」時も、「TPRS 物語再生」時にも、生徒自らが動作を行っている。しかしながら、C群にはそれらの生徒の動きはない。その両群における学習形態の違いが、この差を生み出したと考えられる。つまり「TPRSを用いて生徒自らが動作を行う指導」が、生徒たちが英語を好きだと思い、より高い意欲・関心を持ち、授業を楽しんでいると感じる状況を導き出すことを示した結果であると言えよう。

#### 5.2.4 英語学習に対する意識調査におけるB群対C群の比較結果と考察

表6-19. は英語学習に対する意識調査におけるB群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表6-19.

「英語学習に対する意識調査」 B群対C群比較結果・効果量 (n=13)

	群	平均ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意確率	効果量
好き	B	13.69	178.0	82.0	173	-0.134	0.891	-0.027
	C	13.31	173.0					(なし)
意欲	B	13.12	170.5	79.5	170.5	-0.273	0.849	-0.054
	C	13.88	180.5					(なし)
楽しい	B	14.96	194.5	65.5	156.5	-1.047	0.362	-0.206
	C	12.04	156.5					(小)

表6-19. から「英語学習に対する意識調査」のB群対C群の比較において、「英語という教科が好きか。」という質問項目及び「英語を学習する意欲・関心があるか。」という質問項目においては、効果量なしで、両群の間に統計的な差は検出されなかった。しかしながら、「英語の授業が楽しいか。」という質問項目においては効果量小(0.21)でB群がC群を上回る結果となった。



C 群では語彙や文法を学習する際に TPR を用いて、生徒は身体の動きを通して学習しているが、「TPRS 物語導入」や「TPRS 物語再生」を通して生徒自らが動くことはない。B 群では TPR と TPRS の両方を用いた指導が行われたため、「TPRS 物語導入」時に生徒たちは教員の動きを観察し、物語に関する教員との口頭のやりとりを大量に行っている。このことが、B 群が C 群よりも、英語授業を「動きのある授業」と受け止め、授業に生徒自らが積極的に参加している意識を高めていったと考えられる。その生徒たちの授業への積極的な参加度が C 群以上に B 群が「英語の授業を楽しみ」と感じる要因になっていることを示す結果であると言えよう。

## 6. 結論と課題

5. の結果と考察から以下のことが言えるであろう。

聴き取り・音読重視の指導に加えて、TPR 及び TPRS を用いて指導を行う際、

(1) TPRS を用いた物語導入（以下、「TPRS 物語導入」）及び物語の再生時（以下、

「TPRS 物語再生」）において生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS 物語導入」時には生徒は教員の動作を観察し「TPRS 物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導と比較して、日本人中学生のリスニング及びリーディングにおける理解度を高める影響力がある。しかしながら、ライティング力に関しては、さらなる検証が必要である。

(2) 「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において、生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導と比較して、日本人中学生のリスニング力、ライティング力の向上に有効である。リーディング力の向上への有効性については、「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」

の際に、生徒自らが動作を行う指導であれば影響がある。しかしながら、生徒自らの動作がない場合は効果があるとは言えず、さらなる検証が必要である。

(3) 「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS 物語導入」には生徒は教員の動きを観察し「TPRS 物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機づけの点でも有効である。

(4) 「TPRS 物語導入」及び「TPRS 物語再生」において、生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機づけの点でも有効である。

以上の点から、仮説1はリスニング力及びリーディングにおける理解度を高める影響力という点において支持されたが、ライティングへの影響においては今後のさらなる検証が必要となる。仮説2はリスニング、ライティングへの影響力という点においては支持されたが、リーディングにおける理解度を高める影響については、今後のさらなる検証が必要である。仮説3及び仮説4は支持されたと考えられる。

次に研究3の問題点及び今後の課題について、以下に5点述べる。

(1) 「TPRS 物語導入」における教員の動作：1つの物語や会話文を導入するときに、A群及びB群においては、教員が事前に考えておいた動作を通して、その内容を生徒たちに伝える。しかしながら、違う時間帯の別々の教室内での動作であり、A群及びB群が同時にその動作を見るわけではないため、教員の動きがまったく同じであるとは言いきれない点がある。厳密な検証を行うためには、教員の動作を録画して両群に見せる等の工夫が必要となる。

- (2) TPRS を用いての、題材に関わる教員と生徒との口頭のやりとり：A 群と B 群に対しては導入された内容に関わって、教員が口頭で事前に準備をしていた質問を行い、生徒がそれに対して答えながらその内容への理解を深めていく。しかしながら、生徒たちの理解度や口頭での応答の状況は、クラス内の雰囲気の影響し、まったく同じであるとは言えない。別々の教室での指導という点で、この点を共通にすることは困難である。現実的には難しいが、内容の導入後に、両群を1つの教室に集めて、Q&A を行うといった工夫も必要である。
- (3) TPRS を用いての指導を行わなかった C 群においては、TPR を用いての文型指導を A 群及び B 群よりも、結果的に筆者がより熱心に行ってしまった可能性がある。つまり、A 群及び B 群に対しては、筆者が慣れていない TPRS を用いた指導を緊張しながら行う状況であったのに対して、C 群に対しては、筆者が修士論文に関わる研究以降続けてきた TPR を用いた指導を落ち着いて行った可能性がある。このことが結果に影響した可能性がある。
- (4) TPR に加えて TPRS を用いる指導のリスニングにおける理解度への影響については検証できたが、ライティング力及びリーディング力への影響についてはさらなる検証が必要である。
- したがって、TPR に加えて TPRS を用いた指導を行う際、どのような指導を行うことがリスニング力のみならず、ライティング力及びリーディング力に影響を及ぼすのかを探求する必要がある。
- (5) 研究3は筆者が TPRS を用いた指導を初めて行った研究であり、スピーキング力への影響を行うことができなかった。リスニング力、リーディング力及びライティング力への影響力のみならず、TPR に加えて TPRS を用いた指導のスピーキング力の

影響力についても、今後検証していく必要がある。

続く第7章では、TPR 及び TPRS を3年生段階において用いた研究を、第8章では TPR 及び TPRS を用いた指導のスピーキング力への影響力を調べた研究について述べる。

## 第7章

### 研究4

#### 日本人中学生のリスニング力とリーディング力育成に対する

#### TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証的研究

#### —中学3年生段階での活用—

##### 1. 研究4の背景

2011年度から始まった「小学校外国語活動」において活発な授業を受けた生徒たちが、中学校入学後、小学校との英語授業の進め方の違いにとまどい、英語嫌いになってしまう傾向があることが報告されている（黒川・鈴木, 2011b）。そのような中、「小学校外国語活動」から中学校英語教育へとスムーズな接続を行い、4技能を向上させていくことは、中学校英語教員の大きな課題である。本研究では、小学校での活発な「英語活動」及び「外国語活動」を受けた生徒たちに、英語学習への興味関心を継続させ、4技能を向上させることを目標に、2009年に筆者が日本人中学3年生を対象に行った TPR Storytelling（以後、TPRS）を活用した指導、また、Total Physical Response（以後、TPR）と TPRS を併用した指導の、リスニング力とリーディング力向上に対する有効性に関する研究結果を報告する。

##### 2. 研究4の動機

TPR は中学校段階のどの新出語彙・基本文型においても活用可能であるが、TPR に TPRS を加えた指導は生徒たちにとって、より魅力的な指導となる可能性があると考えられる。Asher(2009)は、TPR のみの活用、TPRS のみの活用、TPR と TPRS の併用の3つの

効果を比較検証する研究を提案しているが、日本における TPRS や TPR と TPRS の併用に関わる研究は松尾（2007）、黒川（2011, 2012b）のみである。

そこで本研究4では、新出語彙導入時に教師の英語の指示を聴き、教員とともにその指示に従った動作をさせながら、生徒に語彙を学習させる TPR 指導と、新出の物語文導入時に教員の動作を見せながら生徒に内容を理解させる TPRS 指導の効果を調べる。なお、これ以降、前者の指導形式を「TPR 語彙導入」、後者を「TPRS 物語導入」と表現する。したがって、本研究4では「TPRS 物語導入」及び、「TPRS 物語導入」と「TPR 語彙導入」の併用が、英語力向上に及ぼす影響力を調べ、中学校の英語授業を改善するための基礎データを提供したい。

### 3. 研究4の目的

本研究4の目的は、以下の仮説を検証することが目的である。

仮説1：聴き取り・音読重視の指導に加えて「TPRS 物語導入」を行う指導は、聴き取り、音読重視のみの指導と比較して、日本人中学3年生のリスニング力とリーディング力向上に対して、より有効である。

仮説2：聴き取り・音読重視の指導に加えて「TPRS 物語導入」を用いて指導する場合、「TPR 語彙導入」を併用して指導する方が、「TPR 語彙導入」を併用しない指導と比較して、日本人中学3年生のリスニング力とリーディング力の向上に対して、より有効である。

仮説3：聴き取り・音読重視の指導に加えて「TPRS 物語導入」を行う指導、及び「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用する指導は、聴き取り・音読重視のみの

指導と比較して、日本人中学3年生のリスニング力とリーディング力の向上に対して、上位群、中位群、下位群のどの成績群においても、より有効である。

#### 4. 研究4の方法

##### 4.1 参加者

参加者は、京都府内の公立中学校3年生3クラス113名である。参加者が、筆者によるTPR及びTPRSの活用した指導を受けるのは2年目である。2年生では聴き取り・音読重視の指導及び、新出の語彙・文法導入時にTPRを活用した指導を受け、新出の基本文型や物語文の導入時にTPRSを活用する指導で学んでいる（黒川, 2012b）。

##### 4.2 本研究4開始前に参加者が受けた指導

3年生スタート時から本研究4が実施された7月中旬までの時期、3群においては「聴き取り・音読重視の指導」が共通に行われた。聴き取りに関しては、まず、新出の教科書本文を「聴き取り教材」として扱う指導が継続して行われた。生徒たちは筆者作成の「聴き取りメモプリント」を見ながら、閉本して新出本文をCDで続けて最低4回以上聴き、キーワードを聴き取った。生徒たちはプリント上のキーワードに関わる日本語の質問に対して日本語で答えを記入した。その後、今度は一文ずつポーズをあげて英文を聴き、教員の発問に対して答えた。さらに市販の聴き取り教材も活用された。① 1回目は、CDを聴きながらワークシートの裏に各自でメモをとり、② 2回目は、CDの音声を1文ごとにポーズをあげて聴きながら、教員のキーワードに関わる発問に答え、③ 3回目は放送原稿を見てCDを聴き、④ 最後は放送原稿を教師の日本語を聴いて自力で音読し、読みづらい英文は再度、教員と練習しCDの音声にリピートし、聴き取り教材を音読活動にも活用する指導を受けた。

音読については、生徒たちは毎時間の授業の最初に、単元をさかのぼり教員の日本語を聴いて自力で音読、Read & look up, パラレルリーディング, シャドーイング, 教員の日本語を聴いてすぐに英語に言い直す通訳練習を行うなど、既習本文の「復習音読」に取り組んだ。新出本文の内容理解後の音読練習でも様々な音読手法が活用された。生徒たちは基本文型の学習において TPR を活用した指導を受けたが、短時間の活用であった。なお、「TPR 語彙導入」や「TPRS 物語導入」を用いた指導は、生徒たちは受けていない。

#### 4.3 研究開始時点での参加者の英語力における等質性

本研究4では、参加者の等質性を確認するため、5月下旬に実施された1学期中間考査結果を使用した。この考査におけるリスニング問題は、会話を聴き内容に合う絵を選ぶ問題、会話を聴いてキーワードを聴き取り、日本語の空欄に適語を埋める問題、会話を聴き、その続きにふさわしい英文を選ぶ問題で構成された。リーディング問題は、既習の英語で書かれた初見の英文を読んでキーワードを読みとり、日本語の空欄に適語を埋める問題、英文の前後関係を読みとり、その内容に関わる日本語の質問に日本語で答える、及び英問英答の問題で構成された。

この考査の学年全員分の小問ごとの得点データから弁別度係数の算出を行い、弁別度係数が0.3未満であった問題は不良項目として除外した。テスト実施時点での生徒の通塾の有無や時間・頻度、家庭学習量等の校外での英語に関わる学習状況、授業欠席回数を調べ、教員の観察による各生徒の授業への取組の度合いも考慮し、3群が等質となるよう、A, B, C各クラスから各21名のA群, B群, C群の生徒を抽出した。表7-1. は3群の記述統計量を示す。弁別力不良項目除外後の満点はリスニングが22点、リーディング35点、合計57点で



ある。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った（表7-2.～表7-3.）。

表7-1.

3年1学期中間考査（記述統計量）（各群 n = 21）

群		リスニング	リーディング	計（57点満点）
A	平均	16.67	27.95	44.62
	SD	4.18	6.83	10.16
B	平均	16.81	27.62	44.43
	SD	3.96	5.93	9.18
C	平均	16.62	28.10	44.72
	SD	2.65	5.23	6.89

表7-1. から、リスニングに関してはB群が最も得点が高く、リーディングについてはC群の得点が最も高いことがわかる。

表7-2. はA群とB群の比較結果を示す。Lはリスニング計、Rはリーディング計を表す。

表7-2.

3年1学期中間考査 A群対B群 検定結果・効果量（各群 n = 21）

群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率(両側)	効果量	
L	A	21.43	450.0	219.0	450.0	-0.038	0.975	-0.006 (なし)
	B	21.57	453.0					
R	A	22.17	465.5	206.5	437.5	-0.354	0.731	-0.055 (なし)
	B	20.83	437.5					
合計	A	21.52	452.0	208.0	439.0	-0.315	0.760	-0.049 (なし)
	B	21.48	451.0					

表7-3. はA群対C群の比較を示す。

表7-3.

3年1学期中間考査 A 群対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率(両側)	効果量	
L	A	22.69	476.5	195.5	426.5	-0.634	0.534	-0.098 (なし)
	C	20.31	426.5					
R	A	21.98	461.5	210.5	441.5	-0.253	0.807	-0.04 (なし)
	C	21.02	441.5					
合 計	A	21.64	454.5	201	432	-0.491	0.631	-0.076 (なし)
	C	21.36	448.5					

表7-4. は B 群対 C 群の比較を示す。

表7 -4.

3年1学期中間考査 B 群対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率(両側)	効果量	
L	B	22.67	476.0	196	427	-0.621	0.543	-0.096 (なし)
	C	20.33	427.0					
R	B	21.39	447.5	216.5	447.5	-0.101	0.926	-0.016 (なし)
	C	21.69	455.5					
合 計	B	21.95	461.0	211.0	442.0	-0.239	0.818	-0.037 (なし)
	C	21.05	442.0					

上記のように、マン・ホイットニーの  $U$  検定結果での3群の中での比較において、リスニング力、リーディング力、合計点のすべての項目で有意差なし、効果量なしという結果であったことから A 群、B 群、C 群の等質性が確認された。これらの各抽出生徒を含む3クラスにおいて本研究が行われた。

#### 4.4 本研究4で使用了教材

##### 4.4.1 使用了教材のヒントとなった検定教科書本文

本研究で活用した本文は、参加者が使用する2006年版 *NEW HORIZON English Course 3*に掲載されていた物語文 ‘Mother’s Lullaby’ をヒントに筆者が作成を行った。‘Mother’s Lullaby’ は広島に原爆が投下された8月6日に、母親とはぐれて泣いている幼い男の子を、少し年上の少女が腕に抱き、「お母さんはここよ。」と子守歌を歌って励ます。男の子はその夜に亡くなり、子守歌を歌い続けた少女も翌朝亡くなるという結末の平和を訴える本文である。塾での予習等の校外での学習が影響しないように、また、リスニング・テストの内容とリーディング・テストの内容が重複しないように、筆者はこの本文をヒントに、登場人物と物語の展開を変えて2種類の物語文を作成し、それぞれ、リスニング・テスト、リーディング・テストで使用了。詳細は4.4.2及び4.4.3で述べる。本研究実施前に、上記の教科書題材は授業では学習されていない。また、本研究実施時に「Mother’s Lullaby をすでに学習したかどうか」についてアンケートを行った。家庭学習において予習を課してはいないため、家庭学習をした生徒はいなかったが、塾等で少し学習したと答えた生徒は数名存在する状況であった。

##### 4.4.2 リスニング・テストで扱った本文

リスニング・テストにおいて生徒たちが聴いた物語内では、教科書の物語に登場する少女がおばあさんにかわっており、その夫であるおじいさんも登場する。4つのパートに分かれ、PART A は「広島の町に立つ古い大木が、ある母親が娘に歌う子守歌を聴き、60年前の8月6日を思い出す。その日、多くの人々が亡くなり、全身に火傷を負い苦しむ人々に、

木は『木陰に来て休みなさい』と声をかけた。」という状況設定を伝える。本研究後に行われる教科書題材の学習につなげるという理由から、教科書本文をそのまま使用した。

PART B～PART Dについては、PART Cの冒頭に4文（PART Cの5分の1）、PART Dの中にも1文だけ教科書本文を使ったが、場面状況を伝えるだけの英文で、ストーリーの展開に関わる英文ではない。したがって、PART B以降は、教科書本文と異なる内容の展開・結末であり、どの生徒たちにも未知の内容であると言えよう。物語の展開であるが、PART Bでは「母とはぐれて泣く幼い男の子に老夫婦が関わる。男の子のために、おじいさんは水を汲みに行くが帰ってこない。おばあさんは子守歌を歌って男の子を励ます。」という内容である。PART Cでは「男の子の姉が現れ、自分たちの両親が亡くなったと話し、弟の世話をしてもらった礼を言う。その直後、おばあさんが亡くなる。」という展開である。PART Dでは「夜も更け2人は眠ってしまうが、翌朝目覚めて歩き始める」という結末となる。4.6.2で詳細を述べるが、生徒たちは、この本文を聴いてリスニング・テストを受けた。以後、このリスニング・テストを「Listening テスト（問題文①）」と表現する。

#### 4.4.3 リーディング・テストで扱った本文

リーディング・テストで扱った本文も、「Listening テスト（問題文①）」の本文と同様に、A～Dの4つのパートに分かれ、こちらもPART A及びPART CとPART Dの一部に教科書本文がそのまま使用されている。したがって、これらの英文については、物語の導入にあたり生徒たちが聴いた朗読の原稿が、そのまま文字化されている。PART B以降の物語の展開であるが、PART Bでは「母とはぐれて泣く幼い男の子に、ある兄妹が関わる。男の子のために兄が水を汲みに行くが帰ってこない。妹は子守歌を歌って男の子を励ます。」という内容である。PART Cでは「男の子の父が現れ、妻（男の子の母）が亡くなったと話し、

息子の世話をしてもらった札を言う。その直後、父が亡くなる」という展開である。

PART D では「夜も更け2人は眠ってしまう、翌朝目覚めると、水を汲みに行って戻って来なかった兄が帰ってくる。兄妹の両親をさがそうと2人は男の子を連れて歩き始める。」という結末である。この題材を使って行われたリーディング・テストを以下「Reading テスト(問題文②)」と表現する。

「Listening Test (問題文①)」と「Reading Test(問題文②)」で扱った題材の共通点と相違点を整理して4.4.4で述べる。

#### 4.4.4 「Listening Test (問題文①)」と「Reading Test (問題文②)」の本文の共通点と相違点

2つの本文の物語の展開における共通点は以下の6点である。

- (1) PART A では教科書本文の原文がそのまま使用されている。
- (2) PART B において、母とはぐれて泣く男の子に2人の登場人物が関わる。また、男の子に関わった1人が水をほしがる男のために水を汲みに行く。
- (3) PART C の前半部分の男の子が子守歌を歌って励ましてもらう場面において、教科書原文(4文)がそのまま使用されている。
- (4) PART C で男の子の家族が現れる。
- (5) 登場人物の1人が亡くなる。
- (6) 翌朝、男の子は別の登場人物と歩き始める。

次ページの表7-5. は2つの物語の流れはほぼ同じで、各行動を行う登場人物が異なることを示す。教科書本文は母を恋しがって泣く男の子も子守歌を歌う少女も亡くなってしまう

う結末であるが、「Listening Test (問題文①)」と「Reading Test (問題文②)」の本文では男の子は亡くならない。この点が教科書本文と最も異なる。

表7-5.

「Listening Test (問題文①)」本文と「Reading Test (問題文②)」本文の相違点

人物や内容	「Listening Test 問題文①」	「Reading Test 問題文②」
PART B で男の子に関わる2人	老夫婦	兄と妹
PART B で水を汲みに行く	おじいさん	兄
PART C で子守歌を歌う人	おばあさん	少女 (妹)
新しく登場する人	男の子の姉	男の子の父親
亡くなる人	おばあさん	男の子の両親
PART D での結末	翌朝、男の子と姉は目覚め食料を求め歩き始める	翌朝、兄が戻り、兄妹は男の子を連れ両親を捜しに行く。

#### 4.5 物語文導入の録音と準備

物語文導入時に全クラスが同じ声色、同じスピードで聴くことができるよう、事前に筆者が PART ごとに朗読し別々のテープに録音した。登場人物の違いや情景が伝わる朗読となるよう、声色を変えるなどの工夫を行なった。また TPRS を用いる2つのクラスにおいて、物語導入時に行う教員の動作が可能な限り同じ動作となるよう、どの場面でどんな動作を行うかを考え、録音音声に合わせて練習を行なった。

#### 4.6 指導の手順

生徒たちは夏休み前の3回の授業で、4. 4の題材内の新出語彙と物語導入の指導及び「Listening Test (問題文①)」と「Reading Test (問題文②)」を受けた。これら2つのテストの結果を仮説1, 仮説2, 仮説3を検証するデータとした。

時間的な差が出ぬよう、3群の各回の授業は同日に実施された。表3は各群の3時間の授業内容を示す。新出導入時と物語導入時において、3群における指導方法が異なることがわかる。

表7-6.

各群の3時間の授業内容

	1時間目	2時間目		3時間目
群	新出語彙導入	物語文導入「Listening Test (問題文①)」		「Reading Test (問題文②)」
A	TPR 活用	TPRS 活用	共通	共通
B	TPR 活用なし	TPRS 活用	共通	共通
C	TPR 活用なし	TPRS 活用なし	共通	共通

#### 4.6.1 1時間目：新出語彙導入

1時間目に新出語彙導入の指導時間は各クラスとも10分程度で、生徒たちは事前に「新出語彙の理解が次の時間の未知の物語文の学習につながる」という説明を受けた。Aクラスだけが「TPR 語彙導入」を用いた指導を受けた。B, Cクラスは「TPR 語彙導入」をもちいた指導ではなく、発話重視の語彙導入を受けた。表7-7. は2つの語彙導入の指導の相違を示す。

表7-7.

Aクラスが受けた「TPR 語彙導入」と B, Cクラスが受けた語彙導入の相違

語彙導入	手順
Aクラスが受けた「TPR 語彙導入」	<input type="checkbox"/> 動作を行うことで生徒たちが理解できると考えられる語彙 生徒たちは教員の英語の指示を聴きながら、教員の動作を見て、教員とともに動作を行う。 <input type="checkbox"/> 動作を行うことで理解することが難しいと考えられる語彙 黒板に貼られた、その語彙の英語及び意味（日本語）のカードを

	Point to 'real.' Point to the meaning of 'real.' といった教員の指示を聴いて、生徒たちは黒板上のカードを指さす。 □ □ または □ の指導の後、新出語彙と意味が書かれたプリントを見て listen & repeat で2回発音練習を行なう。
B,C クラスが受けた語彙導入	□ フラッシュカードの英語を見て、教員の発音の後に続いて、listen & repeat で2回発音練習を行なう。 □ フラッシュカードの日本語を見て、教員の発音の後に続いて、listen & repeat で1回発音練習を行なう。 □ A クラスと共通の新出語彙と意味が書かれたプリントを見て、listen & repeat で1回発音練習を行なう。

表7-7. が示すように、B, C クラスは A クラスの2倍の発音練習を行う結果となった。指導した新出語彙を以下の表7-8. ～ 表7-10. に示す。また TPR を用いて新出語彙指導を行った具体例を表7-11. に示す。

表7-8. は「Listening Test (問題文①)」及び「Reading Test (問題文②)」の両方に登場する新出語彙を示す。

表7-8.

「Listening Test (問題文①)」及び「Reading Test (問題文②)」の両方に登場する新出語彙20語

PART	A クラスが教員とともに動いて学んだ語彙	A クラスが指差して学んだ語彙
PART A	lullaby, rest, road	sweet, remember, lost, bomb, fell, injured,
PART B	weak	dead, although
PART C	arm, held, tightly	suddenly
PART D	found	understand, rise – rose

表7-9. は「Listening Test (問題文①)」だけに登場する新出語彙を示す。

表7-9.



「Listening Test (問題文①)」にのみ登場する各パートの新出語彙3語

PART	A クラスが教員とともに動いて学んだ語彙	A クラスが指差して学んだ語彙
PART A	なし	なし
PART B	while	shade
PART C	towards	なし
PART D	なし	なし

表7-10. は「Reading Test (問題文□)」だけに登場する新出語彙を示す。

表7-10.

「Reading Test (問題文□)」にのみ登場する新出語彙3語

PART	A クラスが教員とともに動いて学んだ語彙	A クラスが指差して学んだ語彙
PART A	なし	well (井戸)
PART B	なし	thought
PART C	なし	なし
PART D	early	なし

表7-11. は、A クラスが受けた「TPR 語彙導入」の具体例である。

表7-11.

TPR を用いた新出語彙導入例

(1) 'weak' の導入

- 教員が “I'll count from one to three in a loud voice.” と言い、大きな声で数を数えるのを生徒たちは聴く。
- 教員が “I'll count from one to five in a weak voice.” と言い、弱い声で数を数えるのを生徒たちは聴く。
- 教員が “Count one to ten in a weak voice.” と言い、生徒たちは弱い声で教員とともに数を数える。

(2) 'lullaby' の導入

- 教員が “I'll sing a lullaby in a loud voice and enjoy listening to the lullaby.” と言って教員だけが大きな声で「ねんねんころりよ、おこりよ。」と子守歌を歌い、生徒たちは聴いている。
- 教員が “I'll sing a lullaby in a weak voice and enjoy listening to the lullaby.” と言って教員だけが弱い声で「ねんねんころりよ、おこりよ。」と子守歌を歌い、生徒たちは聴いている。

- 
- 教員が“Let’s sing a lullaby ‘Nen Nen Kororiyo Okororiyo.’ in a weak voice.”と言って、教員とともに生徒たちが子守歌の1フレーズを歌う。
- 教員が“Let’s sing a lullaby ‘Nen Nen Kororiyo Okororiyo’ in a weak voice again.”と言って、再び生徒たちと教員で子守唄の1フレーズを歌う。
- (3) ‘rest’ の導入
- 教員が“Everybody, stand up. Jump high three times. Sit down and take a rest.”と言って、生徒たちは教員の動作を見て、教員と同じ動作を行う。
- 教員が“Everybody, stand up again. Jump high five times. Sit down and take a rest again.”と言って、生徒たちは教員の動作を見て、教員と同じ動作を行う。
- 教員が“Everybody, stand up again. Jump high seven times. Sit down and take a rest again.”と言って、生徒たちは教員の動作を見て、教員と同じ動作を行う。
- (4) ‘road’ の導入
- 教員が“The students in this role, stand up. Point to the floor. Everybody, here is a road. Walk along the road.”と言って、ある列の生徒と机間を歩く。教員が“Stop walking, go back to your seats and sit down.”と言って、生徒は自分の席に戻る。他の生徒たちはその動作を見る。
- と同様の教員の指示を聴いて、別の列の生徒が動作を行い、他の生徒たちはその動作を見る。
- と同様のことを、別の列の生徒が行い、他の生徒たちはその動作を見る。
- (5) ‘arm’, ‘tightly’, ‘held’ の導入
- 教員が“I’ll pick up my pencil case and hold my pencil case softly in my arms.”と言って、わざと自分の筆箱を自分の腕の中から落としてしまう。生徒たちはその動作を見ている。
- 教員が“I held my pencil case softly in arms, so my pencil case fell down.”と説明するのを生徒たちは聴く。
- 教員が“This time I’ll pick up my pencil case and hold it tightly in my arms.”と言って、しっかりと筆箱を自分の腕の中に抱く。生徒たちは聴く。
- 教員が“Everybody, stand up and pick up your pencil case. Hold your pencil case tightly in your arms.”と言って、生徒たちは教員とともに同じ動作をする。
- その動きを見て、教員は“You held your pencil case tightly in your arms.”と言う。
- 教員が“Put your pencil cases on your desks and this time pick up your textbooks. Hold our textbooks tightly in your arms.”と言って、生徒たちは教員と同じ動作をする。
- (6) find – found の導入
- 教員が“Everybody, I’ll find a red thing around me and I’ll pick it.”と言って、赤ペンを生徒に見せる。
- 教員が“Everybody, I’ll find a blue thing , pick it and show it.”と言って、青いものをつまみあげ、生徒に見せる。
- 教員が“Everybody, find a blue thing , pick it and show it to me.”と言うのを聴いて生徒は青いものを見つけて教員に見せる。
- 教員は青のものを見せえている生徒を見つけ、“Everybody, look at Emi. Oh, Emi, you found a blue bag. Everybody she found the blue bag.”
- (7) while の導入
- 教員が“Everybody, today is Yuko’s birthday. I’ll sing ‘Happy birthday to you.’ While I’m singing the song, clap your hands.”と言って、歌を歌いながら、手をたたく。生徒たちにも手をたたくように、促す。
- 教員が“Let’s sing the song together for Yuko. While you are singing, clap your hands.”と言って、生徒は教員と一緒に歌いながら手をたたく。
- (8) towards の導入
-

- 
- 教員の“Shunsuke, walk quickly towards your best friend. Nanami, walk slowly toward your best friend.”の指示で、2人の生徒が動作を行う。他の生徒たちはクラスメートの動きを教員の英語を聴きながら見る。
  - 教員の“Shunsuke and Nanami, thank you so much. Go back towards your seats and sit down.”の指示で2人の生徒が自分の席に戻る。
  - 教員の“Boys, stand up and walk quickly towards the blackboard. Girls, stand up and walk slowly towards the back of the classroom.”の指示で、男女に分かれて生徒たちが動作を行う。
  - “Everybody, go back towards your seats.”という教員の指示で、生徒たちは自分の席に戻る。
- 

#### 4.6.2 2時間目：物語文導入と「Listening Test（問題文①）」

2時間目の授業の内容は以下のとおりである。

- (1) 生徒たちは配付された「Listening Test（問題文①）」の解答用紙上の注意点を教員からも聴いた。教員の動作を見ることや朗読を聴くことに集中するため、「メモをとらない」「前に戻って答えを書き直すことはしない」という指示を聴いた。
- (2) 物語文導入前に物語の状況がわかるよう黒板に大きな木の絵が貼られた。生徒たちは登場人物の数や「内容が教科書本文とは異なる」という説明も聴いた。
- (3) 1回目の物語文導入として、生徒たちはPARTに分かれた朗読を通して聴いた。  
A, Bクラスは教員の動作を見ながら朗読を聴き、Cクラスは朗読だけを聴いた。  
「物語導入」において、生徒たちが聴いた朗読原稿とA, Bクラスが見た教員の動作は表7-12. に示す。
- (4) 1回目のリスニングでは、生徒たちは教員が読む各PARTの内容に関わる英問英答を聴き、鉛筆またはシャープペンシルで、解答を記入した。質問数はPART Aが6問、B～Dは各5問の計21問で、解答時間は全クラス同一である。生徒たちは各英問を各2回、4つの選択肢は各1回聴き、解答欄の記号を○で囲んだ。
- (5) 2回目の物語導入は(3)と同様である。

(6) 2回目のリスニングは(4)と同様であるが、1回目の答えと同じ場合は何も書かず、

2回目の答えが1回目と異なる場合は1回目の答えは消さず、色ペンで2回目の答えを書くと  
いう指示に従って、生徒たちは解答した。

表7-12. は物語導入時に全クラスの生徒たちが聴いた朗読原稿である。( )内はA,  
Bクラスにおいて、教員が行った動作を示す。

表7-12.

物語導入時に全生徒たちが聴いた朗読原稿とA, Bクラスにおいて教員が行った動作

---

**PART A**

A big, old tree stands by a road near the city of Hiroshima. Through the years, it has seen many things. One summer night the tree heard a lullaby, a mother was singing to her little girl under the tree. (娘を抱き子守歌を歌う) They looked happy, and the song sounded sweet. But the tree remembered something sad. “Yes, it was some sixty years ago. (頷く) I heard a lullaby that night, too.” On the morning of that day, a big bomb fell on the city of Hiroshima. Many people lost their lives, and many others were injured. (倒れる) I was very sad when I saw those people. (悲しい表情をする) It was a very hot day. (あおいで汗をぬぐう) Some people fell down near me. I said to them, “Come and rest in my shade. You will be all right soon.” (手招きして迎え入れる)

**PART B**

In the afternoon, some people were already dead. I heard a weak voice. (耳をすます) I found three people, an old man and woman, and a very young boy. (3人の立ち位置確認) The old man and his wife were about seventy years old, while the boy looked about two years old. The old woman was singing to the little boy, “Mommy! Mommy! I want to drink some water.” (泣きじゃくり口に手を当てて哀願する) “Please don’t cry,” the old woman said. (優しくなだめる) “I will bring you some water, so please wait,” said the old man. (優しく声をかける) He began to walk to get some water for the boy, although he was also very weak. (弱々しく歩き始める) The old woman and the young boy waited for the old man, but he did not return. (否定的に手を振る) The old woman thought her husband was dead, so she was very sad. (泣く) “Mommy! Mommy! I want to see my mam.” (泣きながら哀願する) The young boy was still crying. (泣き続ける)

**PART C**

“Don’t cry.” The old woman said, “Mommy is here.” (優しく励ます) The old woman began to sing again. She was very weak, but she tried to be a mother to the poor boy. (弱々しく歌う) She held him in her arms like a real mother. (抱いて母親の表情で) The young girl was walking towards the young boy and the old woman very slowly. She was also very weak. (弱々しく歩く) She looked about seven. She said, “Is that my brother? Oh, he is my younger brother! (驚きと喜びの表情で) I am his sister. (胸に手を当てる) Our father and mother died this morning. (悲しい表情をする) I have been looking for my brother. I am very happy to see my brother.” (喜びの表情をする) She held her brother very tightly. (抱きしめる) “I am very happy to see him. (嬉しそうに) Were you taking care of my brother? Thank you so much!” (感謝の気持ちで頭を下げる) The old woman said very slowly, “You’re welcome! I am also very glad to see you. (嬉しそうにする) Look at your brother. He is also very happy to see you.” (少年を指さし、嬉しそうにする) Suddenly, the old woman did not move at all. (倒れ込む) She had died. (じっと動かない)

---

---

**PART D**

The young girl did not understand why the old woman did not move at all. (手で否定を示す) She was very tired and sat under the big tree. (疲れて座る) She went to sleep with her younger brother. (少年を抱いて眠る) Morning came and the sun rose. (手をかざして、まぶしそうにする) The young boy and the girl got up early. (伸びをして起きあがる) “Good morning. Are you all right? Let’s find some water and food,” the young girl said. (明るく元気な表情をする) She held her brother tightly and started to walk. (少年を抱いて歩き始める)

---

表7-13. は表7-10. で示した物語導入を行った後に、生徒たちが聴いたリスニング・テストの原稿を示す。

表7-13.

リスニング・テスト原稿

---

**PART A**

- (1) What stands by a road of the city of Hiroshima?  
a. A small old tree. b. A big old tree. c. A small young tree. d. A big young tree.
- (2) How was the tree seen many things through the years?  
a. Yes, it has. b. No, it hasn't. c. Yes, it did. d. No, it didn't.
- (3) When did the tree hear the lullaby?  
a. One spring morning. b. One summer morning. c. One summer night.  
d. One summer morning
- (4) What did the tree remember when it heard the lullaby?  
a. Something about thirty years ago. b. Something about forty years ago.  
c. Something about fifty years ago d.. Something about sixty years ago.
- (5) On that day what happened in Hiroshima?  
a. Singing contest was held. b. Many people got together.  
c. A small bomb fell. d. A big bomb fell.
- (6) Why was the tree very sad on that day?  
a. Because it heard the lullaby. b. Because many people died and injured.  
c. Because many people sat under the tree. d. Because it was very hot day.

**PART B**

- (1) Who was singing the lullaby?  
a. A young girl was. b. A little boy. c. An old man was. d. An old woman.
- (2) How old did the old man look?  
a. Forty. b. Fifty. c. Sixty. d. Seventy.
- (3) How old did the boy look?  
a. Ten months. b. One year old. c. Two years old. d. Three years old.
- (4) Why did the old man walk although he was very weak?  
a. To drink some water. b. To find the boy's mother.  
c. To sing a lullaby. d. To bring some water for the little boy.
- (5) Why was the old woman sad?  
a. Because the little boy was still crying. b. Because she was very weak.  
c. Because her husband didn't come back. d. Because she wanted some water.

**PART C**

- (1) Who was walking to the little boy and the old woman?
-

- 
- a. The little boy's mother    b. The little boy's grandmother  
c. The little boy's younger sister    d. The little boy's older sister.
- (2) Who has already died on the morning of that day?  
a. The little boy.    b. The young girl.    c. The little boy's parents.    d. The girl's brother.
- (3) Why was the girl very happy?  
a. Because she saw the old woman.    b. Because she found her brother.  
c. Because she sang a lullaby.    d. Because she was held very tightly.
- (4) Why did the girl say "Thank you so much." to the old woman?  
a. Because the old woman found the little boy.  
b. Because the old woman sang the lullaby for her.  
c. Because the old woman took care of the little boy.  
d. Because the old woman was looked for the little boy.
- (5) At last what happened?  
a. The little boy died.    b. The young girl died.    c. The little boy and his sister died.  
d. The old woman died.

**PART D**

- (1) Did the young girl understand that the old woman died?  
a. Yes, she was.    b. No, she wasn't.    c. Yes, she did.    d. No, she didn't.
- (2) Where did the young girl and the little boy sleep?  
a. In her room.    b. In the park.    c. Under the tree.    d. Near the river.
- (3) The next morning how were the young girl and the little boy?  
a. They have already died.    b. The young girl has already died.  
c. The little boy has already died.    d. They were able to get up.
- (4) Why did the girl do early in the morning?  
a. She sat under the tree.    b. She went to bed with his little boy.  
c. She held the little boy more tightly.    d. She sang a lullaby.
- (5) Why did the girl start to walk?  
a. To find her parents.    b. To find the old woman.    c. To find their house.  
d. To find some water.
- 

4.6.3 3時間目 : 「Reading Test (問題文②)」

「Reading Test (問題文②)」の実施方法は3クラス共通で50分間で実施された。生徒たちは事前に「時間内にその PART だけに取り組み, 前の PART に戻って解答を書き直すことや, 次の PART を勝手に読み進めて解答を書くことはしない。」という指示を聞いた。その後, 設定時間内に4つの PART に分かれた各英文を各自で黙読し, 物語の内容が理解できているかを確認する問題や, 複数の PART にまたがる内容を理解できているかを確認する問題に解答した。問題はすべて日本語で, 解答もすべて日本語で答える形式である。表 7-14. は「Reading Test (問題文②)」の内容すべてを示す。

表7-14.

「Reading Test (問題文②)」の内容

次の英文を読み、後の問いに答えなさい。全て、日本語で書きなさい。英文を読みとり、出来るだけ具体的に答えなさい。

**PART A**

A big, old tree stands by a road near the city of Hiroshima. Through the years, it has seen many things. One summer night the tree heard the lullaby. A mother was singing to her little girl under the tree. They looked happy, and the song sounded sweet. But the tree remembered something sad. "Yes, it was some fifty years ago. I hear a lullaby that night, too."

On the morning of that day, a big bomb fell on the city of Hiroshima. Many people lost their lives, and many others were injured. I was very sad when I saw those people. I was very sad when I saw those people. It was a very hot day. Some of the people fell down near me. I said to them, "Come and rest in my shade. You'll be all right soon."

- (1) 時はいつですか。ある( )の日
- (2) その日、木は木の下に、嬉しそうな状況を見ます。どんな状況でしたか。
- (3) 木はある悲しいことを思い出しました。いつ頃のことを思い出しましたか。  
約( )の出来事
- (4) 木が悲しくなったのはなぜですか。その理由を説明しなさい。
- (5) 木は人々にどんなことを言いますか。そのセリフの内容を書きなさい。

**PART B**

In the afternoon, some people were already dead. I heard a weak voice. I found three people. There were a boy, a girl, and a very young little boy. The boy looked like a junior high school student and the girl looked about seven years old. The little boy looked only two years old. The girl was singing to the little boy. "Mommy! Mommy! I want to drink some water," cried the young boy. "Please don't cry," said the girl. "Do you want to drink some water? We would like to drink some water, too. OK, I think there is a well near here. I will bring some water for you, so please wait." The boy began to walk to pick up some water for them although he was also very weak. The girl waited for the boy with the little boy, but he didn't come back to them. The girl thought her brother was dead and she was very sad. "Mommy! Mommy! I want to see my mother!" the young boy was still crying.

- (1) 3人の登場人物がいます。どんな人でどれくらいの年齢か、わかるように書きなさい。書かれている順番通りに書きなさい。

登場人物	どれくらいの年齢か
<input type="checkbox"/> 1人目 ( ) ( )	
<input type="checkbox"/> 2人目 ( ) ( )	
<input type="checkbox"/> 3人目 ( ) ( )	
- (2) 3人目の人は、どんな状況ですか。簡単に2つ書きなさい。

<input type="checkbox"/> ( )
<input type="checkbox"/> ( )
- (3) 1人目の人は、どこへ何をしに出かけましたか。

どこへ: ( )
何をしに: ( )
- (4) 2人目の人が、とても悲しい気持ちになったのはなぜですか。
- (5) 2人目の人が (4) の状況の時、3人目の人はどんな状況でしたか。

**PART C**

"Don't cry," said the girl. "Mommy is here." The girl began to sing again. She was very weak, but she tried to be a mother to the poor boy. She held him in her arms like a real mother. Then, one man came to them. He looked about thirty years old. He was walking very slowly. He said,

---

“Is that my boy? Oh, he's my son. Hello, I'm his father. His mother has already died this morning. I was looking for my boy.” He held her boy very tightly. “I'm very glad to see him! Were you taking care of my boy? Thank you so much!” said the man very slowly. “You're welcome! I'm also very glad to see you. Please look at your boy. He also looks very happy to see you,” said the girl. Suddenly the man didn't move at all. He had already died.

- (1) 少女は何を頑張ろうとしていましたか。
- (2) 4人目の登場人物はどんな人ですか。わかることは全て書きなさい。
- (3) 4人目の人が「今朝、死んでしまった。」と報告している人は、この4人目の人とどんな関係ですか。4人目の人の（ ）
- (4) 4人目の人は2人目の人にお礼を言っています。その理由を説明しなさい。
- (5) 4人目の人はなぜ喜んでいるのですか。
- (6) 最終的に、4人目の人はどうなりましたか。

#### **PART D**

The young girl didn't understand why the man didn't move at all. She was very tired and sat under the big tree. She went to bed with the little boy. Morning came and the sun rose. She was called by someone. “Good morning. Are you all right?” said the boy. The girl was very surprised and she also said “Good morning. Are you all right?” The girl started to cry and said “You have just come back to me! I'm so happy to see you again!” “Sorry. I was not able to pick up some water for you. Yesterday I fell down, but I was able to come here because I was helped by a very kind man,” said the boy. “You are very hungry and thirsty. Let's walk to find some water and food. I'll hold this boy.” The girl said, “Thank you so much. Let's walk and try to find his parents and our parents. I want to see them like this boy.” “Let's try,” said the boy. He held the little boy more tightly and started to walk with her.

- (1) 少女は何が理解できなかつたのですか。
  - (2) 時はいつになりましたか。
  - (3) 少女が泣き出した理由は何ですか。
  - (4) 少年は昨日のことをどう報告していますか。
  - (5) 少女は「歩こう。」と提案しています。何のためにそうしようと言っていますか。
  - (6) 若い少年を抱っこして歩き始めたのは誰ですか。
  - (7) 少女は少年に自分のどんな正直な思いを伝えていますか。
- 

表7-14. にある PART D の(3) の問題は、PART B から PART D までの、複数のパートの文脈から読み取って答える問題であるため、以後、「前後関係を読み取る問題」とする。

## 5. 抽出生徒全体の結果と考察

### 5.1 「Listening Test (問題文①)」と「Reading Test (問題文②)」の結果と考察

#### 5.1.1 「Listening Test (問題文①)」の結果と考察



表7-15. は「Listening Test (問題文①)」における3群の成績を示す。「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導を受けた A 群の平均点が最も高く、次に「TPRS 物語導入」の指導を受けた B 群の平均点が高いことがわかる。

表7-15.

「Listening Test (問題文①)」結果 (記述統計量) 各群 n = 21

群		LA1	LB1	LC1	LD1	1回目計	LA2	LB2	LC2	LD2	2回目計	合計
A	平均	2.14	3.29	2.76	2.00	10.19	3.10	3.52	3.29	2.24	12.14	22.33
	SD	0.79	1.35	1.55	0.89	3.75	0.89	1.50	1.49	0.77	3.88	7.56
B	平均	1.43	2.76	2.48	2.19	8.86	2.62	3.29	2.95	2.33	11.19	20.05
	SD	1.03	1.34	1.60	0.93	3.71	0.92	1.49	1.66	0.86	4.11	7.73
C	平均	1.57	2.48	2.29	1.52	7.86	2.57	2.81	2.43	1.67	9.48	17.33
	SD	1.16	1.44	1.55	0.87	3.54	1.47	1.81	1.47	0.91	4.65	8.06

(Note. 受験した全生徒約110名の小問ごとの弁別力指数 (清川, 1979) を算出し, 弁別力がな  
いと言われる弁別力指数0.20 未満の小問は分析から除外した。弁別力不良項目除外後の満点 :

LA1 計3 LB1 計5 LC 計5 LD 計3 1回目計16 LA2 計4 LB2 計5 LC2 計5 LD2 計3  
LD2 計3 2回目計17 合計33)

以下に, A, B, C の3群を2つずつ比較した結果を示す。データが正規分布していないため, マン・ホイットニーの U 検定を行った表7-16. は「Listening Test (問題文①)」の各 PART における A 群と B 群の平均点を比較したものである。

表7-16.

「Listening Test (問題文①)」A 群 対 B 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確率 (両側)	効果量
LA1 A	25.67	539.0	133.0	364.0	-2.299	0.022	-0.355 (中)
B	17.33	364.0					

LB1	A	23.81	500.0					-0.190 (小)
	B	19.19	403.0	172.0	403.0	-1.250	0.207	
LC1	A	22.60	474.5					-0.092 (なし)
	B	20.40	428.5	197.5	428.5	-0.592	0.567	
LD1	A	20.24	425.0					-0.110 (小)
	B	22.76	478.0	194.0	425.0	-0.710	0.483	
1 回目	A	23.95	503.0					-0.200 (小)
	B	19.05	400.0	169.0	400.0	-1.301	0.198	
LA2	A	24.64	517.5					-0.270 (小)
	B	18.36	385.5	154.5	385.5	-1.748	0.074	
LB2	A	22.40	470.5					-0.070 (なし)
	B	20.60	432.5	201.5	432.5	-0.493	0.630	
LC2	A	22.69	476.5					-0.100 (小)
	B	20.31	426.5	195.5	426.5	-0.643	0.537	
LD2	A	20.57	432.0					-0.083 (なし)
	B	22.43	471.0	201.0	432.0	-0.534	0.629	
2 回目	A	22.81	479.0					-0.108 (小)
	B	20.19	424.0	193.0	424.0	-0.696	0.495	
合計	A	23.40	491.5					-0.156 (小)
	B	19.60	411.5	180.5	411.5	-1.009	0.320	

表7-16. から、「Listening Test (問題文①)」において、1回目、2回目を通して、多くの項目 (LA1~LD1と LA2~LD2に1回目合計、2回目合計、1・2回目合計を加えた11項目中8項目) で、A群の平均点が効果量小 (0.10) から効果量中 (0.36) でB群のそれを上回っていることがわかる。このことから「TPRS 物語導入」のみを活用する指導よりも、「TPR 語彙指導」と「TPRS 物語導入」を併用する指導の方が、リスニングにおいて理解度が高くなることがうかがえる。

しかしながら、物語の結末 PART D の1回目のリスニングでは、「TPRS 物語導入」のみの指導を受けたB群が効果量小 (0.11) でA群を上回っている。B群は日頃から授業への集中力が3群中最も高く、2時間目の授業における「TPRS 物語導入」を最も好意的に受け

止めた。教員の動きを最も興味深く観察し、テストにも意欲的に取り組んだ B 群の授業への意欲的な姿勢が影響している可能性が考えられる。さらには、表7-8. に示した Part D の新出語彙である, find の過去形 ‘found’, ‘understand’, rise の過去形 ‘rose’ という3つの語が、「TPR 語彙指導」で行うほうが効果的な語彙であるとは言えない可能性も考えられる。どのような語彙が動作を伴う「TPR 語彙指導」に適するかについては、今後、さらに探求していく必要がある。

表7-17. は「Listening Test (問題文①)」の各 PART について、「TPR 語彙指導」と「TPRS 物語導入」を併用する指導を受けた A 群とそれらの指導を受けなかった C 群の平均点の比較を示す。

表7-17.

「Listening Test (問題文①)」 A 群 対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA1	A	25.43	534.0	138.0	369.0	-2.174	0.028	-0.336 (中)
	C	17.57	369.0					
LB1	A	24.90	523.0	149.0	380.0	-1.838	0.068	-0.280 (小)
	C	18.10	380.0					
LC1	A	23.50	493.5	178.5	409.5	-1.080	0.287	-0.167 (小)
	C	19.50	409.5					
LD1	A	24.62	517.0	155.0	386.0	-1.733	0.091	-0.268 (小)
	C	18.38	386.0					
1回 目計	A	25.26	530.5	141.5	372.5	-1.998	0.046	-0.309 (中)
	C	17.74	372.5					
LA2	A	24.12	506.5	165.5	396.5	-1.434	0.158	-0.222 (小)
	C	18.88	396.5					
LB2	A	23.83	500.5	171.5	402.5	-1.264	0.206	-0.196 (小)
	C	19.17	402.5					
LC2	A	24.98	524.5	147.5	378.5	-1.870	0.061	-0.289 (小)
	C	18.02	378.5					
LD2	A	25.21	529.5	142.5	373.5	-2.072	0.052	-0.32 (中)
	C	17.79	373.5					
2回 目計	A	24.95	524.0	148.0	379.0	-1.830	0.068	-0.283 (小)
	C	18.05	379.0					
合計	A	25.12	527.5	144.5	375.5	-1.915	0.056	-0.296 (小)
	C	17.88	375.5					

表7-17. から、A 群が全項目において効果量中または小で C 群を上回ったことがわかる。「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の両方を用いる指導が、その両方を用いない指導よりも、リスニングにおいて、理解度が高くなることがわかる。この結果からも、「TPR 語彙導入」で生徒自らが教員とともに動作を行い、「TPRS 物語導入」により、教員の動作を見ながら物語を聴くことで、物語への理解度が高まると考えられる。これは生徒自身の動作を伴って学び、教員の動作を見ながら理解を進める指導を受けることで、生徒たちが物語の展開や結末により興味関心を高め、物語の内容の内在化が促進されることで、物語への理解をより深めた結果とうかがえる。

PART A の1回目のリスニングでは、効果量中（0.34）で A 群が C 群を上回っている。これは、教員の動作による導入がない C 群と比較して、教員の動作を見ながら朗読を聴く「TPRS 物語導入」による指導を受けた A 群が、登場人物へのイメージや物語への理解を深めたからであると言えよう。さらには、動作を見ることにより、より強い興味関心を持って、物語の内容を理解しようと取り組んだ成果であるとも考えられる。

また、1回目のリスニング合計点で、A 群が効果量中（0.31）で C 群を上回った結果に注目したい。これは、動作を伴う指導の中で新出語彙を学び、教員の動作を見て物語を理解する「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用による指導が、最初から、生徒たちに題材に興味を持って取り組ませることができた結果と考えられる。さらには、「TPR 語彙導入」により新出語彙を学ぶことで、生徒たちの物語の内容理解を助け、「TPRS 物語導入」により、教員の動作を見ながら朗読を聴くことが、さらに、内容理解への手助けになったと言えよう。

PART D の2回目のリスニングでも、効果量小 (0.28) で A 群が C 群を上回っている。

この結果も、教員の動作を見ながら英語を聴き、物語の展開や結末に興味を持って最後まで集中して取り組んだ A 群が内容理解を深めた結果であると考えられる。

合計点では、1回目のリスニングでは効果量中 (0.31) で A 群が C 群を上回ったが、2回目のリスニングでは効果量小 (0.30) となっている。これは、1回目のリスニングのほう  
が、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の効果が生徒たちの印象にも強く残り、物語  
を理解する上で有利に働いたと考えられる。しかしながら、2回目のリスニングでは、それ  
らの効果が弱まり、C 群においても、A 群同様、2回聴くことにより、1回目のリスニングが  
物語への理解の手助けとなって働いたことが影響したと考えられる。

表7-18. は「Listening Test (問題文①)」での B 群と C 群の平均点の比較を示す。

表7-18.

「Listening Test (問題文①)」 B 群 対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率(両側)	効果量
LA 1	B	21.02	441.5	210.5	441.5	-0.263	0.796	-0.041 (なし)
	C	21.98	461.5					
LB 1	B	22.79	478.5	193.5	424.5	-0.694	0.501	-0.108 (小)
	C	20.21	424.5					
LC 1	B	22.43	471.0	201.0	432.0	-0.503	0.633	-0.078 (小)
	C	20.57	432.0					
LD 1	B	25.45	534.5	137.5	368.5	-2.208	0.033	-0.341 (中)
	C	17.55	368.5					
回目	B	22.93	481.5	190.5	421.5	-0.760	0.455	-0.118 (小)
	C	20.07	421.5					
LA 2	B	21.90	460.0	212.0	443.0	-0.222	0.835	-0.04 (なし)
	C	21.10	443.0					
LB 2	B	23.07	484.5	187.5	418.5	-0.847	0.405	-0.131 (小)
	C	19.93	418.5					
LC 2	B	23.64	496.5	175.5	406.5	-1.163	0.247	-0.18 (小)
	C	19.36	406.5					
LD 2	B	25.57	537.0	135.0	366.0	-2.294	0.025	-0.355 (中)
	C	17.43	366.0					
回目	B	23.60	495.5	176.5	407.5	-1.112	0.272	-0.172 (小)
	C	19.40	407.5					

合計	B	23.40	491.5	180.5	411.5	-1.008	0.320	-0.156 (小)
	C	19.60	411.5					

表7-18. は「Listening Test (問題文①)」において、効果量なしで B 群と C 群の間に統計的な差が検出されなかった項目は2項目で、ともに、教科書本文と全く同じ内容である PART A の1回目と2回目のリスニングである。これは、この教科書題材への予習が影響した可能性がある。教科書題材を予習した生徒が B 群では1人だけであったが、C 群には9人いた。つまり、C 群には物語の背景知識を持った生徒が多く、そのことが物語の内容理解に有利に働く可能性があったとも考えられる。言い換えれば、B 群は C 群よりも物語の背景知識を持った生徒が少なくても、PART A の内容理解において、C 群に匹敵する状況であったと考えられる。

さらに、表7-18. は LA1～LD1と LA2～LD2に1回目合計、2回目合計、1・2回目合計を加えた11項目中9項目で、効果量中または小で B 群が C 群を上回ったことを示している。これらの結果は、「TPRS 物語導入」に指導を受けた B 群が、その指導を受けなかった C 群よりも、リスニングへの理解度を高めたことを示すと考えられる。特に、教科書本文の結末とは全く異なる結末となる PART D において、リスニングの1回目も2回目も、B 群が C 群を効果量中 (0.34及び 0.36) で上回っている点に注目したい。これは、「TPRS 物語導入」の指導を受けた B 群が、教員の動作を見ることを手助けにして、物語の内容理解を深めた結果であると考えられる。また、教員の朗読を聴きながら教員の動作を見ることで、物語の最終結末を知りたいという生徒たちの興味関心が、内容理解をさらに促進させた可能性も考えられる。

また、教科書本文の内容とは異なる PART B, PART C においても、効果量小で B 群が C 群を上回っている。3.8.2で前述したが、生徒たちは物語導入の指導を受ける前に、導入さ

れる物語が教科書内の題材とは異なる展開や結末になっているという説明を受けている。

したがって、事前に教科書題材を学習した生徒がその背景知識を持っているがゆえに別の物語の展開の理解において不利であったとは言えないと考えられる。以上のことから、聴き取り・音読重視の指導に加え「TPRS 物語導入」を用いる指導は、聴き取り・音読重視のみの指導と比較して、リスニングでの理解度において影響力があるという仮説1は支持されたと言えよう。

### 5.1.2 「Reading Test (問題文②)」の結果と考察

表7-19. は「Reading Test (問題文②)」における3群の成績を示す。

表7-19.

「Reading Test (問題文②)」結果 (記述統計量) (各群 n = 21)

群		RA 計	RB 計	RC 計	RD 計	前後関係	R 合計
A	平均	9.57	13.33	10.10	8.76	3.76	45.62
	SD	2.84	2.67	4.83	3.90	1.97	14.41
B	平均	9.43	14.38	10.38	8.52	4.62	47.33
	SD	3.75	3.47	4.80	3.60	1.75	15.56
C	平均	8.33	12.76	9.81	7.52	3.95	42.38
	SD	3.28	3.70	4.66	4.11	2.22	14.27

(Note. 弁別力不良項目除外後の満点 : RA 計17 RB 計19 RC 計17 RD 計16

前後関係8 R 合計77)

表7-19. から、PART A と PART D では「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導を受けた A 群の得点が最も高く、次に「TPRS 物語導入」の指導を受けた B 群の得点が高いことがわかる。また、PART B, PART C, 複数の PART の文脈を読み取って答える「前後関係を読み取る問題」、及び「リーディングの合計点」では、「TPRS 物語導

入」だけの指導を受けた B 群の得点が最も高く、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導を受けた A 群の得点が次に高いことがわかる。

次に A, B, C の3群を2つずつ比較した結果を表7-20. ～ 表7-22. に示す。なお、データが正規分布していないため、マン・ホイットニーの *U* 検定を行った。

次に示す表7-20. は「Reading Test (問題文②)」の各 PART について A 群と B 群の平均点を比較したものである。

表7-20.

「Reading Test (問題文②)」A 群 対 B 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率 (両側)	効果量
RA 計	A	21.43	450.0	219.0	450.0	-0.038	0.975	-0.006 (なし)
	B	21.57	453.0					
RB 計	A	18.95	398.0	167.0	398.0	-1.359	0.178	-0.21 (小)
	B	24.05	505.0					
RC 計	A	20.98	440.5	209.5	440.5	-0.278	0.788	-0.043 (なし)
	B	22.02	462.5					
RD 計	A	22.10	464.0	208.0	439.0	-0.316	0.759	-0.049 (なし)
	B	20.90	439.0					
前後 関係	A	18.90	397.0	166.0	397.0	-1.397	0.167	-0.216 (小)
	B	24.10	506.0					
R 計	A	20.83	437.5	206.5	437.5	-0.352	0.732	-0.055 (なし)
	B	22.17	465.5					

表7-20. から、PART B と「前後関係を読み取る問題」において、「TPRS 物語導入」だけの指導を受けた B 群が、効果量小で「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導を受けた A 群を上回ったことがわかる。表7-8. 及び表7-10. が示したとおり、A 群が「TPR 語彙導入」を受けた新出語彙は24語あり、PART B のリーディングに登場する新出語彙は *although, thought* である。この2語が動作を伴って導入する「TPR 語彙導入」に



適するとは言えないことは確かであろう。また、A群が受けた「TPRS 物語導入」が、その内容も異なる「Reading Test (問題文②)」における複数の PART に関わる「前後関係を読み取る問題」において、影響力を及ぼさなかった結果であると考えられる。また、B群のTPRSを用いた指導への前向きな取組度も影響した可能性も考えられるが、この点については、さらなる検証が必要である。

また、表7-20. から上記2項目以外の4項目において、効果量なしで、A群とB群の間には統計的な差は検出されなかったことがわかる。これは、「TPRS 物語導入」の指導を行う際、短時間での「TPR 語彙指導」の併用は、リーディングにおける理解度において、統計的な差を生むまでの影響力を及ぼさないということを意味すると考えられる。

表7-21. は「Reading Test (問題文②)」の各 PART でのA群とC群の平均点の比較を示す。

表7-21.

「Reading Test 問題文②」 A群 対 C群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

		平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
RA 計	A	23.83	500.5	171.5	402.5	-1.240	0.220	-0.192 (小)
	C	19.17	402.5					
RB 計	A	22.57	474.0	198.0	429.0	-0.570	0.577	-0.088 (なし)
	C	20.43	429.0					
RC 計	A	21.88	459.5	212.5	443.5	-0.202	0.847	-0.032 (なし)
	C	21.12	443.5					
RD 計	A	23.33	490.0	182.0	413.0	-0.973	0.337	-0.151 (小)
	C	19.67	413.0					
前後 関係	A	20.83	437.5	206.5	437.5	-0.358	0.727	-0.056 (なし)
	C	22.17	465.5					
R 計	A	23.14	486.0	186.0	417.0	-0.868	0.393	-0.135 (小)
	C	19.86	417.0					

表7-21. から、リーディングの6項目中3項目である、PART B, PART C 及び「前後関係を読み取る問題」において、効果量なしで A 群と C 群の間に統計的な差がなかったことがわかる。表7-5. に示した通り、「Listening Test (問題文□)」と「Reading Test (問題文②)」の内容は異なっている。そのために、両群ともに前日に聴いた「Listening Test (問題文□)」の内容理解が、翌日の「Reading Test (問題文②)」の内容理解の手助けにならなかったと考えられる。

しかしながら、表7-21. からリーディングにおける6項目中3項目で、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導を受けた A 群が、どちらの指導も受けなかった C 群を効果量小で上回ったことがわかる。PART A は教科書本文と全く同じであり、予習をしていた生徒が9名いた C 群が、予習した生徒が2名であった A 群よりも有利であったはずである。しかしながら、効果量小で A 群が C 群を上回っている結果は「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用の効果を示していると考えられる。PART A では2時間目の「TPRS 物語導入」において教員の動作を見ながら聴いて理解した内容が、そのまま文字化され「Reading Test (問題文②)」に登場している。「TPRS 物語導入」が英文を読んで理解するリーディングの作業に効果を及ぼしたと考えられる。以上のことから、TPRS 物語導入」と「TPR 語彙導入」の併用は、リーディングの理解度を高めるという点において影響力があるという仮説2を支持していると言えるであろう。さらには、リスニングとリーディングの合計点で、効果量小 (0.20) で A 群が C 群を上回った結果も仮説2を支持していると言えよう。事前に聴いた「TPRS 物語導入」が、内容は異なっても、「Reading Test (問題文②)」を理解する上で、どのように影響したのかについては、今後さらなる研究が必要である。

表7-22. は「Reading Test(問題文②)」の各 PART での B 群と C 群の平均点の比較を示す。

表7-22.

「Reading Test(問題文②)」B 群 対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 21)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
RA 計	B	23.50	493.5	178.5	409.5	-1.063	0.294	-0.165 (小)
	C	19.50	409.5					
RB 計	B	24.62	517.0	155.0	386.0	-1.658	0.099	-0.256 (小)
	C	18.38	386.0					
RC 計	B	22.40	470.5	201.5	432.5	-0.480	0.639	-0.075 (なし)
	C	20.60	432.5					
RD 計	B	22.93	481.5	190.5	421.5	-0.757	0.457	-0.117 (なし)
	C	20.07	421.5					
前後 関係	B	23.21	487.5	184.5	415.5	-0.919	0.366	-0.142 (小)
	C	19.79	415.5					
R 計	B	24.02	504.5	167.5	398.5	-1.334	0.186	-0.206 (小)
	C	18.98	398.5					

表7-22. から, PART C 及び PART D においては, 効果量なしで B 群と C 群の間には統計的な差が検出されなかったことがわかる。「Reading Test(問題文②)」では, 「TPRS 物語導入」を行った際の内容と, 登場人物や物語の結末が変わっている。このため, A 群が「TPRS 物語導入」の際に見た教員の動作が, PART C 及び PART D のリーディングにおける理解度に影響しなかったと考えられる。PART C の前半部分には教科書の原文4文がそのまま使用されているので, 教科書の内容を予習していた生徒9名がいた C 群は, 予習していた生徒が1名しかいなかった B 群と比較して, PART C の内容理解において有利だったと考えられる。それにもかかわらず, 両群の間に差がなかったということは, B 群が事前の予備知識なしに, C 群と同じだけの理解度に達したとも考えられる。

さらに、リーディングの6項目中4項目とリスニングとリーディングの合計点で、B群がC群をそれぞれ効果量小で上回っていることがわかる。教科書本文の予習を行っていた生徒はC群で9名、B群で1名であったが、その教科書本文をそのまま使ったPART Aでも、B群がC群を上回っていることがわかる。つまり、教科書本文の内容を知っていた生徒の数が多いたC群に、その内容に初めて触れた生徒の数が多いたB群が上回ったのである。この結果は、「TPRS 物語導入」が生徒のリーディングへの理解度を高めた結果であると考えられる。また、2つ以上のPARTの内容を読み取って答えることが必要な問題である「前後関係を読み取る問題」においてもB群がC群を効果量小で上回っていることも、B群のリーディングにおける理解度の高まりを示しているとうかがえる。これらの結果からも、「TPRS 物語導入」がリスニングのみならずリーディングにおける理解度にも影響を及ぼすという仮説1が支持されたと言えよう。

## 6. 成績群別の結果と考察

6.では、5の結果をさらに成績群別に分けて検証する。等質性を確認した1学期中間考査の学年全員のリスニングとリーディング合計得点結果から、3群計63名の各生徒の偏差値を算出した。偏差値55以上を上位群、45以上54未満を中位群、45未満を下位群とした。次に抽出生徒各群21名をそれぞれ、上位群各11名、中位群各6名、下位群各4名に分け、上位群計33名、中位群計18名、下位群計12名の中での比較を行なった。

### 6.1 上位群の結果と考察

#### 6.1.1 上位群の「Listening Test (問題文①)」における結果と考察

表7-23. は上位群の「Listening Test (問題文①)」における3群の成績の比較を示す。

1回目のリスニングでも2回目のリスニングにおいても「TPRS 物語導入」と「TPR 語彙導入」を併用した指導を受けたA群の得点が最も高く、次に「TPRS 物語導入」の指導を受けたB群が高かったことがわかる。データが正規分布していないため、マン・ホイットニーのU検定を行った(表7-24. ~ 表7-26.)。

表7-23.

「Listening Test (問題文①)」 上位群 結果(記述統計量) 各群 n = 11

群		LA1	LB1	LC1	LD1	1回目計	LA2	LB2	LC2	LD2	2回目計	合計
A	平均	2.64	4.09	3.45	2.18	12.36	3.64	4.36	3.73	2.45	14.18	26.55
	SD	0.50	0.94	1.37	1.08	2.77	0.50	0.92	1.35	0.82	2.79	5.50
B	平均	1.64	3.27	3.18	2.73	10.82	3.00	3.82	3.82	2.82	13.45	24.27
	SD	1.12	1.19	1.66	0.47	3.52	0.89	1.47	1.47	0.40	3.53	6.93
C	平均	1.45	3.36	3.00	1.82	9.64	2.82	3.91	3.36	2.09	12.18	21.82
	SD	0.93	1.12	1.55	0.75	3.67	1.33	1.58	1.36	0.83	4.56	8.02

表7-24. は「Listening Test (問題文①)」におけるA群上位群とB群上位群の成績の比較を示す。

表7-24.

「Listening Test (問題文①)」 上位群 A群対B群 検定結果・効果量(各群 n = 11)

	群 (n)	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA1	A (11)	14.41	158.5	28.5	94.5	-2.250	0.032	-0.48 (中)
	B (11)	8.59	94.5					
LB1	A (11)	13.68	150.5	36.5	102.5	-1.644	0.122	-0.35 (中)
	B (11)	9.32	102.5					
LC1	A (11)	11.91	131.0	56.0	122.0	-0.305	0.769	-0.17 (小)
	B (11)	11.09	122.0					
LD1	A (11)	10.09	111.0	45.0	111.0	-1.190	0.268	-0.254 (小)
	B (11)	12.91	142.0					
1	A (11)	13.14	144.5	42.5	108.5	-1.193	0.245	-0.255

回目	B (11)	9.86	108.5					(小)
LA2	A (11)	13.73	151.0	36.0	102.0	-1.757	0.097	-0.375
	B (11)	9.27	102.0					(中)
LB2	A (11)	12.45	137.0	50.0	116.0	-0.751	0.533	-0.161
	B (11)	10.55	116.0					(小)
LC2	A (11)	11.05	121.5	55.5	121.5	-0.348	0.784	-0.075
	B (11)	11.95	131.5					(小)
LD2	A (11)	10.32	113.5	47.5	113.5	-1.093	0.343	-0.234
	B (11)	12.68	139.5					(小)
2 回目	A (11)	11.82	130.0	57	123.0	-0.234	0.829	-0.05
	B (11)	11.18	123.0					(なし)
合計	A (11)	12.59	138.5	48.5	114.5	-0.795	0.445	-0.17
	B (11)	10.41	114.5					(小)

表7-24. から、PART Dにおいて、1回目のリスニングでも2回目のリスニングでも、上位群 B 群が、上位群 A 群を効果量小 (0.25及び0.24) で上回ったことがわかる。表7-8. が示したように、PART D に登場する新出語彙は find の過去形 found, understand, rise - rose の4語だけである。これら4語を A 群が通常の指導法ではなく、「TPR 語彙導入」で学習したことの成果が働かなかった結果と考えられる。

PART C においては、1回目のリスニングでは、効果量小 (0.17) で A 群が B 群を上回ったが、2回目のリスニングでは、効果量小 (0.08) で B 群が A 群を上回っている。表7-8. が示したように、PART C に登場する新出語彙は、arm, held, tightly, suddenly の4語であった。しかしながら、これらの結果から、これら4語の新出語彙を「TPR 語彙導入」によって指導するほうが、上位群対象の指導として適切であったかどうかについては検証できなかったと考えられる。どのような語彙を「TPR 語彙導入」を用いて指導するのがよいかは、今後さらなる研究が必要となる。さらには、上位群 B 群のリスニングに対する意欲や教員の動作を見る集中度が影響した可能性も考えられるが、これらの検証は今後の課題である。

しかしながら、表7-24. からは、これらの3項目を除く、11項目中8項目で A 群が B 群を効果量中ないしは効果量小で上回ったこともわかる。「TPRS 物語導入での教員の動き

が少ない PART A においては1回目、2回目のリスニングとも効果量中（0.48及び 0.38）で A 群が B 群を上回っている結果は、事前に「TPR 語彙指導」を行った後に「TPRS 物語導入」を行った効果であると考えられる。さらに1回目のリスニングの PART B において、効果量中（0.35）で A 群が B 群を上回っている結果も、「Listening Test 問題文①」実施前日の「TPR 語彙導入」が効果を示していると言えるとうかがえる。以上のよ  
うな結果から、仮説2は支持されたと言えよう。

表7-25. は「Listening Test（問題文①）」における A 群上位群と C 群上位群の成績を示す。

表7-25.

「Listening Test（問題文①）」上位群 A 群対 C 群 検定結果・効果量(各群 n = 11)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA1	A	15.41	169.5	17.5	83.5	-3.007	0.004	-0.642 (大)
	C	7.59	83.5					
LB1	A	13.59	149.5	37.5	103.5	-1.573	0.143	-0.336 (中)
	C	9.41	103.5					
LC1	A	12.45	137.0	50.0	116.0	-0.705	0.548	-0.151 (小)
	C	10.55	116.0					
LD1	A	13.00	143.0	44.0	110.0	-1.141	0.278	-0.244 (小)
	C	10.00	110.0					
1 回目	A	13.95	153.5	33.5	99.5	-1.785	0.077	-0.380 (中)
	C	9.05	99.5					
LA2	A	13.55	149.0	38.0	104.0	-1.623	0.140	-0.347 (中)
	C	9.45	104.0					
LB2	A	12.09	133.0	54.0	120.0	-0.470	0.646	-0.101 (小)
	C	10.91	120.0					
LC2	A	12.41	136.5	50.5	116.5	-0.676	0.543	-0.145 (小)
	C	10.59	116.5					
LD2	A	12.91	142.0	45.0	111.0	-1.107	0.342	-0.237 (小)
	C	10.09	111.0					
2 回目	A	12.68	139.5	47.5	113.5	-0.862	0.406	-0.184 (小)
	C	10.32	113.5					
合計	A	13.27	146.0	41.0	107.0	-1.286	0.209	-0.275 (小)
	C	9.73	107.0					

表7-25.の結果から、上位群でのリスニングの比較において、すべての項目でA群がC群を上回ったことがわかる。特に1回目のPART Aでの項目では、効果量大(0.48)でA群がC群を上回っている。これは、A群の生徒たちが、「TPR語彙導入」によって教員とともに動作を行うことで、新出語彙の意味を内在化させ、「TPRS物語導入」により、教員の動作を見ながら物語の朗読を聴いたことで、その両方を用いずに学んだB群よりも、物語の内容への理解を高めた結果と考えられる。つまり、「TPR語彙導入」と「TPRS物語導入」の併用が、その両方を活用しない指導と比較して、リスニングにおいて理解度を高める影響力があることが検証された結果であると考えられる。したがって、上位群のリスニングにおける理解度において、仮説3は支持されたと言えよう。

表7-26.では「Listening Test(問題文①)」におけるB群上位群とC群上位群の成績の比較を示す。表7-15.からは、PART AやPART Bにおいて2回のリスニングともに効果量なしで、B群上位群とC群上位群の間に統計的な差がなかったことがわかる。これは4.4.2で述べたようにPART AとPART Bが、原爆が投下された日であるという物語の背景を伝える情景描写が多く、登場人物の動作がほとんどないことが関係していると考えられる。しかしながら、PART AやPART Bの結果に反して、PART Dにおける1回目のリスニングでは、統計的な有意差( $p=0.009$ )が検出され、効果量大(0.59)でB群上位群がC群上位群を上回ったことがわかる。2回目のリスニングにおいても有意差( $p=0.038$ )が検出され、効果量中(0.49)でB群上位群がC群上位群を上回ったことがわかる。さらにPART Cにおける2回目のリスニングでも効果量小(0.17)でB群上位群がC群上位群を上回っている。これはPART C及びPART Dにおいて、登場人物の具体的な動作が大きいことが関係している可能性があると考えられる。

PART C以降の物語の展開は、PART A及びPART Bと比較して、全く異なるため、生徒



たちは物語の結末を予測しにくいと考えられる。教員の動作を見ることなく、聴くことに集中した C 群に対して、B 群は「TPRS 物語導入」により、教員の動作を見ながら朗読を聴いている。教員の動作を見ながら朗読を聴くことで、物語への理解がより深まったと考えられる教員の動作は見ずに、静かに朗読のみを聴き続けた C 群と比較して、B 群は教員の動きを楽しんで見ながら朗読を聴き、理解度を高めたと考えられる。B 群がより高い興味関心を持って物語の最後の結末までを理解しようとして取り組んだことも事実であるとうかがえる。以上のような結果から、上位群への「TPRS 物語導入」を用いた指導は、それを用いない指導と比較して、リスニングにおける理解度に対する影響力を持つと考えられ、仮説3は支持されたと言えよう。

表7-27. は「Listening Test (問題文①)」における B 群上位群と C 群上位群の成績を示す。

表7-27.

「Listening Test (問題文①)」上位群 B 群対 C 群 検定結果・効果量(各群 n = 11)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA 1	B	12.05	132.5	54.5	120.5	-0.410	0.749	-0.088 (なし)
	C	10.95	120.5					
LB 1	B	11.23	123.5	57.5	123.5	-0.204	0.876	-0.044 (なし)
	C	11.77	129.5					
LC 1	B	11.91	131.0	56.0	122.0	-0.304	0.781	-0.065 (なし)
	C	11.09	122.0					
LD 1	B	15.05	165.5	21.5	87.5	-2.772	0.009	-0.591 (大)
	C	7.95	87.5					
1回 目	B	12.59	138.5	48.5	114.5	-0.797	0.444	-0.170 (小)
	C	10.41	114.5					
LA 2	B	11.55	127.0	60.0	126.0	-0.034	1.000	-0.008 (なし)
	C	11.45	126.0					
LB 2	B	11.14	122.5	56.5	122.5	-0.282	0.791	-0.061 (なし)
	C	11.86	130.5					
LC 2	B	12.55	138.0	49.0	115.0	-0.792	0.443	-0.169 (小)
	C	10.45	115.0					
LD 2	B	14.27	157.0	30.0	96.0	-2.279	0.038	-0.486 (中)
	C	8.73	96.0					

2回 目	B	12.05	132.5	54.5	120.5	-0.399	0.706	-0.086 (なし)
	C	10.95	120.5					
合 計	B	12.27	135.0	52.0	118.0	-0.559	0.594	-0.120 (小)
	C	10.73	118.0					

表7-27. から、「Listening Test (問題文①)」において、11項目中、PART A, B, C の1回目のリスニング、PART A, Bにおける2回目のリスニング、及び2回目のリスニング小計の6項目において、効果量なしで上位群 A 群と上位群 C 群の間に、統計的な差が検出されなかったことがわかる。しかしながら、PART D の1回目のリスニングでは効果量大(0.59)で、PART D の2回目では効果量中(0.49)で、1回目のリスニング小計、PART C の2回目のリスニング、及びリスニングの合計点では、効果量小で上位群 A 群が上位群 C 群を上回ったことがわかる。PART D の内容は、教科書本文の内容とは大きく変わっている。つまり、初めて知る内容のリスニングにおいて、上位群 A 群が上位群 C 群を上回ったことは、動作を伴う「TPR 語彙導入」及び「TPRS 物語導入」が、それらを行わない指導よりも、その理解度を高めることがわかる結果であると考えられる。

さらに、PART C については、1回目のリスニングでは効果量なしであったにもかかわらず、2回目のリスニングでは効果量小で、上位群 A 群が上位群 C 群を上回った点に注目したい。これは、上位群 A 群が2回目のリスニングにおいて、解答を確認し、修正する等、耐久力を持って、取り組んだことがうかがえる。以上のことから、「TPR 語彙導入」及び「TPRS 物語導入」を併用する指導が、それらを行わない指導と比較して、上位群のリスニングに対する理解度に影響すると思われる。したがって、仮説3は支持されたと言えよう。

### 6.1.2 上位群の「Reading Test (問題文②)」における結果と考察

表7-28. は「Reading Test (問題文②)」における3群の比較を示す。

表7.28

「Reading Test(問題文②)」上位群結果 (述統計量) 各群 n = 11

群		RA 計	RB 計	RC 計	RD 計	前後関係	Reading 合計
	平均	11.18	15.36	13.73	11.45	5.09	56.82
	SD	2.14	1.12	2.00	1.97	1.45	5.21
B	平均	11.45	16.27	13.64	11.09	5.55	58.00
	SD	2.81	1.79	2.38	2.12	1.21	7.35
C	平均	9.73	14.82	12.45	9.36	5.36	51.73
	SD	3.00	2.64	2.91	3.72	1.63	9.10

表7-28. は「Reading Test (問題文②)」における3群の上位群の成績比較を示す。データが正規分布していないため、マン・ホイットニーの *U* 検定を行った (表7-29.～表7-31.)。

表7-28.

「Reading Test(問題文②)」上位群結果 (述統計量) 各群 n = 11

群		RA 計	RB 計	RC 計	RD 計	前後関係	Reading 合計
A	平均	11.18	15.36	13.73	11.45	5.09	56.82
	SD	2.14	1.12	2.00	1.97	1.45	5.21
B	平均	11.45	16.27	13.64	11.09	5.55	58.00
	SD	2.81	1.79	2.38	2.12	1.21	7.35
C	平均	9.73	14.82	12.45	9.36	5.36	51.73
	SD	3.00	2.64	2.91	3.72	1.63	9.10

表7-28. から、PART A 及び PART B においては B 群の得点が最も高く、PART C 及び PART D においては A 群の得点が最も高いこと、及び Reading 合計点においては B 群が最も高いことがわかる。

表7-29. は「Reading Test(問題文②)」における A 群上位群と B 群上位群の比較を示す。

表7-29.

「Reading Test(問題文②)」上位群 A 群対 B 群 検定結果・効果量 (各群 n = 11)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率 (両側)	効果量
RA 計	A	11.05	121.5	55.5	121.5	-0.333	0.757	-0.072 (なし)
	B	11.96	131.5					
RB 計	A	10.05	110.5	44.5	110.5	-1.086	0.296	-0.022 (なし)
	B	12.96	142.5					
RC 計	A	11.36	125.0	59.0	125.0	-0.100	0.928	-0.022 (なし)
	B	11.64	128.0					
RD 計	A	12.00	132.0	55.0	121.0	-0.367	0.725	-0.079 (なし)
	B	11.00	121.0					
前後	A	10.73	118.0	52.0	118.0	-0.586	0.632	-0.126 (小)
	B	12.27	135.0					
R 計	A	11.14	122.5	56.5	122.5	-0.263	0.809	-0.057 (無)
	B	11.86	130.5					

表7-29. から、2つ以上の PART の内容に関わる「前後関係を読み取る問題」において、

「TPR 語彙導入」の指導を受けなかった B 群上位群が、効果量小 (0.13) で A 群上位群を上回ったことがわかる。表7-20. が示した「Reading Test(問題文②)」における A 群と B 群全体の比較結果に関わる考察で前述したように、A 群が受けた「TPR 語彙導入」が、「前後関係を読み取る問題」における理解度には影響を及ぼさなかった結果であると考えられる。つまり、新出語彙のすべてが「TPR 語彙導入」に適するとは言えないのであり、この点については、今後の課題となる。また、全体比較において前述したように、今後のさらなる検証が必要であるが、B 群の「TPRS 物語導入」を活用した指導に対する集中した取組姿勢が影響した可能性も考えられる。

しかしながら、これ以外のすべての項目において、効果量なしであり A 群と B 群において統計的な差はない。リーディングの合計点においても効果量なしである。これらの結果から、短時間での「TPR 語彙導入」を用いた指導は上位群のリーディングにおける理解度

の高まりには影響しなかったと考えられる。どのような語をどれくらいの時間をかけて「TPR 語彙導入」を用いることが、リーディングにおける理解度を高めることに影響を及ぼすかについて、今後さらなる検証が必要である。

表7-30. は上位群の「Reading Test (問題文②)」における A 群と C 群の比較を示す。

表7-30.

「Reading Test (問題文②)」上位群 A 群対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 11)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
RA 計	A	12.95	142.5	44.5	110.5	-1.060	0.304	-0.226 (小)
	C	10.05	110.5					
RB 計	A	12.73	140.0	47.0	113	-0.902	0.387	-0.193 (小)
	C	10.27	113.0					
RC 計	A	12.45	137.0	50.0	116	-0.697	0.504	-0.149 (小)
	C	10.55	116.0					
RD 計	A	13.45	148.0	39.0	105	-1.430	0.158	-0.305 (中)
	C	9.55	105.0					
前後 関係	A	10.73	118.0	52.0	118	-0.593	0.558	-0.127 (小)
	C	12.27	135.0					
R 計	A	13.73	151.0	36.0	102	-1.612	0.112	-0.344 (中)
	C	9.27	102.0					

表7-30. から、2つ以上の PART の内容から「前後関係を読み取る問題」において、効果量小 (0.13) で C 群上位群が A 群上位群を上回っていることがわかる。この結果は、「Reading Test(問題文②)」の内容と、両群が事前に聴いた「Listening Test(問題文□)」の内容が、4つの PART の流れの中で変化しているためであると考えられる。つまり、複数の PART にまたがる内容に関わる「前後関係を読み取る問題」においては、A 群が受けた「TPR 語彙導入」、及び「TPRS 物語導入」を用いた指導が、広い範囲の中でのリーディングにおける理解度には影響を及ぼさなかったという結果であると考えられる。

しかしながら、表7-30. から、この1項目を除くリーディング6項目中5項目で、A 群が C 群を効果量中または小で上回り、さらに PART D やリーディング合計点では効果量中 (0.31 及び0.34)で A 群が C 群を上回ったことがわかる。つまり、これらの結果は、表7-8. び表7-10. が示した合計23個の新出語彙の「TPR 語彙導入」と教員の動作を見ながら朗読を聴く「TPRS 物語導入」が、上位群のリーディングにおける理解度に影響を及ぼすことを示す結果であると考えられる。以上のことから、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用は、その両方を用いない指導と比較して、上位群のリーディングにおける理解度を高める影響を及ぼすと言えよう。したがって、仮説3は支持されたと言えよう。

表7-31. は上位群の「Reading Test (問題文②)」における B 群と C 群の比較を示す。

表7-31.

「Reading Test (問題文②)」上位群 B 群対 C 群の検定結果・効果 (各群 n = 11)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
RA 計	B	13.36	147.0	40.0	106.0	-1.358	0.184	-0.29 (小)
	C	9.64	106.0					
RB 計	B	13.50	148.5	38.5	104.5	-1.462	0.150	-0.31 (中)
	C	9.50	104.5					
RC 計	B	13.14	144.5	42.5	108.5	-1.198	0.244	-0.256 (小)
	C	9.86	108.5					
RD 計	B	13.05	143.5	43.5	109.5	-1.126	0.272	-0.241 (小)
	C	9.95	109.5					
前後 関係	B	11.50	126.5	60.5	126.5	0.00	1.00	-0.00(なし)
	C	11.50	126.5					
R 計	B	13.86	152.5	34.5	100.5	-1.710	0.091	-0.365 (中)
	C	9.14	100.5					

表7-31. の結果から、リーディングの6項目中、「前後の関係を読み取る問題」以外の5項目において、効果量中または小で、B 群上位群が C 群上位群を上回ったことがわかる。PART B においては効果量中 (0.31) , リーディングの合計点では効果量中 (0.37) で、B

群上位群が C 群上位群を上回っている。これらの結果から、「TPRS 物語導入」は上位群のリーディングにおける理解度を高めるという点で影響力があると考えられる。したがって、上位群のリーディングにおいて、仮説3は支持されたと言えよう。

## 6.2 中位群の結果と考察

### 6.2.1 中位群「Listening Test (問題文①)」における結果と考察

表7-32. は、中位群の「Listening Test (問題文①)」における3群の成績比較を示す。データが正規分布していないため、マン・ホイットニーの *U* 検定を行った (表7-33. ~表7-35.)。

表7-32.

「Listening Test (問題文①)」中位群 結果 (記述統計量) (各群 n = 6)

群		LA1	LB1	LC1	LD1	1回目計	LA2	LB2	LC2	LD2	2回目計	合計
A	平均	1.83	2.83	2.67	2.00	9.33	2.83	3.33	3.17	2.17	11.50	20.83
	SD	0.75	1.17	1.03	0.63	3.08	0.75	1.51	1.17	0.75	3.67	6.65
B	平均	1.67	2.33	1.67	1.67	7.33	2.50	2.83	2.17	1.67	9.17	16.50
	SD	0.82	1.63	1.03	1.03	3.14	0.84	1.72	1.33	1.03	3.76	6.86
C	平均	2.33	1.67	1.50	1.33	6.83	3.00	2.00	1.50	1.33	7.83	14.67
	SD	1.51	1.03	0.55	1.03	2.04	1.79	1.26	0.55	1.03	2.23	4.23

表7-32. から、中位群の「Listening Test (問題文①)」の比較において、A 群の得点が最も高く、B 群が次に高いことがわかる。しかしながら、教科書本文と同じ内容である PART A の得点においては C 群の得点が最も高いこともわかる。

表7-33. は「Listening Test (問題文①)」における A 群中位群と B 群中位群の比較を示す。

表7-33.

「Listening Test (問題文①)」 中位群 A 群対 B 群 検定結果・効果量 (各群 n = 6)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA1	A	6.92	41.5	15.5	36.5	-0.433	0.892	-0.125 (小)
	B	6.08	36.5					
LB1	A	7.00	42.0	15.0	36.0	-0.494	0.736	-0.143 (小)
	B	6.00	36.0					
LC1	A	7.83	47.0	10.0	31.0	-1.432	0.197	-0.414 (中)
	B	5.17	31.0					
LD1	A	7.33	44.0	13.0	34.0	-0.853	0.329	-0.247 (小)
	B	5.67	34.0					
1 回目	A	7.92	47.5	9.5	30.5	-1.376	0.184	-0.398 (中)
	B	5.08	30.5					
LA2	A	7.33	44.0	13	34.0	-0.874	0.535	-0.253 (小)
	B	5.67	34.0					
LB2	A	7.08	42.5	14.5	35.5	-0.574	0.632	-0.166 (小)
	B	5.92	35.5					
LC2	A	7.75	46.5	10.5	31.5	-1.257	0.273	-0.363 (中)
	B	5.25	31.5					
LD2	A	7.50	45.0	12.0	33.0	-1.024	0.264	-0.296 (小)
	B	5.50	33.0					
2 回目	A	7.83	47.0	10.0	31.0	-1.297	0.206	-0.375 (中)
	B	5.17	31.0					
合計	A	7.92	47.5	9.5	30.5	-1.386	0.184	-0.40 (中)
	B	5.08	30.5					

全ての項目で効果量中または小 (0.41~0.17) で A 群が B 群を上回っていることがわかり、中位群においても「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の両者を併用する指導の方が「TPRS 語彙導入」だけの指導と比較して、リスニングにおける理解度に影響を及ぼすことがわかる。特に PART A, PART B, PART D においては、効果量小で A 群が B 群を上回っているのに対して、PART C については、効果量中 (0.41及び0.36) で A 群が B 群を上回っている。これは登場人物の動きが多い内容の導入においては、「TPRS 物語導入」を行う前に「TPR 語彙導入」を行うことで「自らが動作を行って理解する」「他者の動作を見て理解を深める」という事前の作業が、その後の「TPRS 物語導入」に有効な刺激や影響を与えるということを意味していると考えられる。これらの結果から、中位群においても「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の両者を併用する指導の方が、「TPRS



語彙導入」だけの指導と比較して、リスニングにおける理解度に影響を及ぼすことがわかる。

表7-34. は「Listening Test (問題文①)」における A 群中位群と C 群中位群の比較を示す。

表7-34.

「Listening Test (問題文①)」 中位群 A 群対 C 群 検定結果・効果量 (各群 n = 6)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意確 率(両側)	効果量
LA 1	A	6.08	36.5	15.5	36.5	-0.424	0.775	-0.123(小)
	C	6.92	41.5					
LB 1	A	8.17	49.0	8.0	29.0	-1.696	0.123	-0.490(中)
	C	4.83	29.0					
LC 1	A	8.50	51.0	6.0	27.0	-2.166	0.076	-0.626(大)
	C	4.50	27.0					
LD 1	A	7.83	47.0	10.0	31.0	-1.357	0.210	-0.392(中)
	C	5.17	31.0					
1回 目	A	8.00	48.0	9.0	30.0	-1.457	0.175	-0.421(中)
	C	5.00	30.0					
LA 2	A	6.67	40.0	17.0	38.0	-0.166	0.965	-0.049(なし)
	C	6.33	38.0					
B2	A	8.08	48.5	8.5	29.5	-2.514	0.165	-0.457(中)
	C	4.92	29.5					
LC 2	A	9.00	54.0	3.0	24.0	-1.580	0.022	-0.726(大)
	C	4.00	24.0					
LD 2	A	8.00	48.0	9.0	30.0	-1.506	0.184	-0.435(中)
	C	5.00	30.0					
2回 目	A	8.33	50.0	7.0	28.0	-1.774	0.080	-0.513(大)
	C	4.67	28.0					
合 計	A	8.25	49.5	7.5	28.5	-1.684	0.102	-0.490(中)
	C	4.75	28.5					

表7-34. から、中位群の「Listening Test (問題文①)」の結果において、11項目中1項目、すなわち、検定教科書の内容と全く同じである Part A の1回目のリスニングでは、効果量小 (0.12) で、C 群中位群が A 群中位群を上回っていることがわかる。また、Part A の2

回目のリスニングでは効果量なしで、両群の間に統計的な差はないこともわかる。この結果は、中位群は各6名という少人数での比較の中であるが A 群には教科書本文を予習した生徒が1人もいなかったのに対して、C 群には塾で予習をしたと申告した生徒が3名いたことが結果に影響した可能性はあると考えられる。

しかしながら、11項目中9項目で、A 群中位群が C 群中位群を上回っていることがわかる。PART C の1回目のリスニング、2回目のリスニングの計では効果量大（それぞれ0.63, 0.51）で、Part B の1回目及び2回目のリスニング、Part D の1回目及び2回目のリスニング、1回目のリスニングの計、及び合計では効果量中（それぞれ0.49, 0.46, 0.39, 0.44, 0.42, 0.49）で、さらに PART C の2回目のリスニングでは  $p=0.022$ 、効果量大（0.73）で A 群が C 群を上回っていることもわかる。物語の登場人物の動きや内容の展開が大きい PART において、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用がより効果的に働くことを示した結果とも考えられる。これら9項目の結果は、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」が、それらを用いない指導と比較して中位群のリスニングにおける理解度に影響を及ぼすことを示していると考えられる。

表7-35. は「Listening Test（問題文①）」における B 群中位群と C 群中位群の比較を示す。

表7-35.

「Listening Test（問題文①）」 中位群 B 群対 C 群 検定結果・効果量(各群 n = 6)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA1	B	5.75	34.5	13.5	34.5	-0.763	0.589	-0.22 (小)
	C	7.25	43.5					
LB1	B	7.33	44	13	34.0	-0.838	0.513	-0.242 (小)
	C	5.67	34					
LC1	B	7.00	42	15	36.0	-0.523	0.675	-0.152 (小)
	C	6.00	36					

LD1	B	7.00	42	15	36.0	-0.540	0.773	-0.157 (小)
	C	6.00	36					
1 回目	B	6.33	38	17	38.0	-0.163	0.924	-0.048 無
	C	6.67	40					
LA2	B	6.17	37	16	37.0	-0.343	0.838	-0.100 (小)
	C	6.83	41					
LB2	B	7.50	45	12	33.0	-0.978	0.355	-0.283 (小)
	C	5.50	33					
LC2	B	7.75	46.5	10.5	31.5	-1.29	0.232	-0.374 (中)
	C	5.25	31.5					
LD2	B	7.00	42	15	36.0	-0.400	0.773	-0.157 (小)
	C	6.00	36					
2 回目	B	7.00	42	15	36.0	-0.486	0.688	-0.141 (小)
	C	6.00	36					
合計	B	6.75	40.5	16.5	37.5	-0.245	0.861	-0.071 (なし)
	C	6.25	37.5					

表7-35. から、教科書本文と全く同じ内容である PART A において2回のリスニングとも、C 群が B 群を効果量小（それぞれ、0.22及び0.10）で上回り、1回目のリスニングの計や合計点においては効果量なしで A 群と C 群の間に統計的な差はなかったことがわかる。これは各群6名中、C 群の3名が塾で予習をしていたのに対して B 群には予習をした生徒が1人もいなかったことが関係している可能性がある。

しかしながら、その他の11項目中7項目では効果量小または中で B 群が C 群を上回っている。特に2回目の PART C でリスニングでは効果量中（0.37）で B 群が C 群を上回っており、中位群に対する「TPRS 物語導入」がリスニングでの理解度に与える影響を示す結果と言えよう。

## 6.2.2 中位群「Reading Test（問題文②）」における結果と考察

表7-36. は中位群の「Reading Test（問題文②）」の結果及び「総合点」の結果である。データが正規分布していないため、Mann-Whitney の  $U$  検定を行った（表7-37. ～ 表7-39.）。

表7-36.

「Reading Test (問題文②)」中位群結果 (記述統計量) n = 6

群		RA計	RB計	RC計	RD計	前後関係	R合計	L&R合計
A	平均	8.83	11.50	7.50	7.00	2.67	37.50	58.33
	SD	2.48	1.22	3.21	2.76	1.37	8.55	14.73
B	平均	9.00	13.50	8.83	7.17	4.17	42.67	59.17
	SD	2.45	2.35	3.82	1.94	1.17	8.50	12.75
C	平均	8.17	12.33	7.83	5.83	2.83	37.00	51.67
	SD	2.32	2.34	4.31	3.37	1.83	8.97	9.27

表7-36. から、リーディングにおいて、B群の得点が最も高く、続いてA群の得点が高いことがわかる。

表7-37. は中位群におけるリーディングのA群とB群の比較結果を示す。

表7-37.

「Reading Test (問題文②)」中位群 A群対B群の検定結果・効果量 (各群 n = 6)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
RA 計	A	6.25	37.5	16.5	37.5	-0.25	0.859	-0.073 (なし)
	B	6.75	40.5					
RB 計	A	4.83	29.0	8.0	29.0	-1.673	0.139	-0.483(中)
	B	8.17	49.0					
RC 計	A	5.83	35.0	14.0	35.0	-0.648	0.563	-0.188(小)
	B	7.17	43.0					
RD 計	A	6.50	39.0	18.0	39.0	0.00	1.00	0.00 (なし)
	B	6.50	39.0					
前後 関係	A	4.58	27.5	6.50	27.5	-1.885	0.067	-0.545(大)
	B	8.42	50.5					
R計	A	5.33	32.0	11.0	32.0	-1.125	0.288	-0.325(中)
	B	7.67	46.0					

表7-37. から、中位群のA群とB群の比較においては、リーディングの6項目中5項目でB群がA群を上回り、PART Cで効果量小 (0.19)、PART Bで効果量中 (0.48)、リーディ

ングの合計点でも効果量中 (0.33)で、さらには2つの PART の内容を読み取って答える問題においては効果量大 (0.55) で、B 群が A 群を上回っていることがわかる。これらの結果は5における各21名の全体での比較や上位群での比較では出なかった結果である。一般的に上位層と比較して家庭学習時間が少ない中位群においては、授業が彼らに及ぼす影響力が大きいと考えられる。筆者が指導を行っているの感触であるため、断言できないが、「TPRS 物語導入」の際、A 群ももちろん授業に集中して取り組んだが、B 群は A 群以上に興味を持って楽し気に取り組んだ。このことが、上記の結果に関係している可能性はある。しかしながら、このような生徒たちの授業に対する取組度が及ぼす影響については今後の課題としたい。

全体の比較においても前述したように、新出語彙を導入する際、どのような語をどのくらいの量、導入すると「TPR 語彙導入」が効果的に働くのかの検証も、今後の課題である。いずれにしても、今回の短時間の「TPR 語彙導入」はその語彙の内容を含めて、中位群のリスニングにおける理解度には影響を及ぼさなかったと考えられる。

表7-38. は中位群におけるリーディングの A 群と C 群の比較結果を示す。

表7-38.

「Reading Test (問題文②)」中位群 A 群対 C 群の検定結果・効果量 (各群 n = 6)

	群	平均 ラン ク	順位 和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
RA 計	A	7.0	42.0	15.0	36.0	-0.494	0.695	-0.14 (小)
	C	6.0	36.0					
RB 計	A	6.08	36.5	15.5	36.5	-0.414	0.799	-0.12 (小)
	C	6.92	41.5					
RC 計	A	6.42	38.5	17.5	38.5	-0.080	1.000	-0.024 (なし)
	C	6.58	39.5					
RD 計	A	7.17	43.0	14.0	35.0	-0.651	0.545	-0.188 (小)
	C	5.83	35.0					
前後	A	6.25	37.5	16.5	37.5	-0.246	0.827	-0.071

関係	C	6.75	40.5					(なし)
R 計	A	6.67	40.0	17.0	38.0	-0.161	0.913	-0.047
	C	6.33	38.0					(無)

表7-38. から、PART Bにおいて、効果量小 (0.12) で C 群が A 群を上回ったことがわかる。4.4.2~4.4.4. において前述したように、「Reading Test (問題文②)」は、A 群が教員の動作を観察しながら、教員の朗読を聴いた「TPRS 物語導入」の内容とは異なっている。PART B において、「母とはぐれて泣く男の子に2人の登場人物が関わり、そのうちの1人が水をほしがる男の子がために、水を汲みにいく」という内容は共通である。

しかし、「TPRS 物語導入」では、「おじいさんが水を汲みに行き、おばあさんが子守歌を歌って男の子を励ます」のに対して、「Reading Test (問題文②)」では、「水をほしがる男のために、この男の子に関わった兄弟のうちの兄が水を汲みに行き、妹が子守歌を歌って男の子を励ます。」という違いがある。このような相違点は A 群も C 群も共通であるが、「TPRS 物語導入」において、教員の動作を見ながら理解を進めた A 群が、「Reading Test (問題文②)」における理解において、C 群よりも混乱を起こした可能性も考えられる。

「TPRS 物語導入」のリーディングにおける理解度を検証するために、どのようなリーディング問題を用いるのが適切であるのかの検証も、今後の課題であると考えられる。

PART C, 「前後関係を読み取る問題」及び「リーディング合計点」においては、「効果量なし」で、統計的に両群において差がないこともわかる。つまり、A 群が受けた「TPRS 物語導入」が、中位群のリーディングにおける理解度に影響を及ぼすとは言えないことを示す結果であるとうかがえる。

しかしながら、表7-38. から、PART A 及び物語の結末である PART D において、それぞれ効果量小 (0.14及び0.19) で A 群が C 群を上回ったこともわかる。A 群には教科書本文を予習した生徒が1人もいなかったのに対して、C 群には塾で予習をしたと申告した生

徒が3名いた。Part A は教科書本文と全く同じ内容であるため、予習をしていた生徒がいた C 群のほうが有利であったと言えるにもかかわらず、A 群が上回っている。さらには、PART D は物語の最終結末の部分であり、A 群が C 群と比較して、最後まで内容を理解しようとしてより粘り強く取り組んだ成果であるとうかがえる。これらのことから、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用が、中位群のリーディングにおける理解度に影響を与える可能性があると考えられるが、今後、さらなる検証が必要である。

表7-39. は「Reading Test (問題文②)」における中位群 B 群と中位群 C 群の比較結果を表す。

表7-39.

「Reading Test (問題文②)」中位群 B 群対 C 群の検定結果・効果量 (各群 n=6)

	群	平均 ランク	順位 和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
RA 計	B	6.83	41.0	16.0	37.0	-0.331	0.673	-0.09 (なし)
	C	6.17	37.0					
RB 計	B	7.42	44.5	12.5	33.5	-0.897	0.407	-0.259 (小)
	C	5.58	33.5					
RC 計	B	6.58	39.5	17.5	38.5	-0.081	0.972	-0.024 (なし)
	C	6.42	38.5					
RD 計	B	7.75	46.5	10.5	31.5	-1.214	0.247	-0.350 (中)
	C	5.25	31.5					
前後 関係	B	7.75	46.5	10.5	31.5	と	0.240	-0.355 (中)
	C	5.25	31.5					
R 計	B	7.83	47.0	10.0	31	-1.281	0.240	-0.370 (中)
	C	5.17	31.0					
L&R 合計	B	7.58	45.5	11.5	32.5	-1.043	0.329	-0.30 (中)
	C	5.42	32.5					

表7-39. から、PART A 及び PART C では効果量なしで、両群の間には統計的な差がなかったことがわかる。PART A は物語の最初の背景説明のパートで「TPRS 物語導入」において、教員の動作が少ない PART であり、B 群が受けた「TPRS 物語導入」の効果がリー

ディングにおける理解度に影響しなかったと考えられる。PART C は「TPRS 物語導入」において、「男の子の姉が現れ、自分たちの両親が亡くなったと話し、弟の世話をしてもらった礼を言う。その直後におばあさんが亡くなる。」という展開であるが、「Reading Test (問題文②)」では「男の子の父が現れ、妻 (男の子の母) が亡くなったと話し、息子の世話をしてもらった礼を言う。その直後に父が亡くなる。」という展開である。つまり、登場人物は異なるが、内容の展開はほぼ同じである。この内容展開を理解する上で、「教員が動作を行う様子を観察しながら物語文を聴くこと」と、「動作は見ずに物語文だけを聴くこと」の間に差がなかったことを示す結果であるとうかがえる。

しかしながら、表7-39. からは、リーディングの6項目中、上記2項目以外の4項目で B 群が C 群を上回っていることがわかる。PART D, 「前後関係を読み取る問題」及び「リーディングの計」で効果量中 (それぞれ0.35, 0.36, 及び0.37)」で、PART B では「効果量小 (0.26)」で B 群が C 群を上回っている。物語の結末や、2つ以上の PATRT の内容を読み取って答える問題において、効果量中で上回っている結果は、「TPRS 物語導入」が、中位群のリーディングにおける理解度を高める影響があることを示すと考えられる。

以上の結果から、どのような物語の内容、展開及び場面において、「TPRS 物語導入」を用いると、効果的に働くのか、また、その際、どのような動作を伴って導入するのが効果的であるのか、さらに検証を行っていく必要があるとうかがえる。

### 6.3 下位群の結果と考察

#### 6.3.1 下位群の「Listening Test (問題文①)」における結果と考察

表7-40. では下位群の「Listening Test (問題文①)」における3群の成績を比較した。データが正規分布していないため、Mann-Whitney の *U*検定を行った (表7-41.~7-43.) 。



表7-40.

「Listening Test (問題文①)」下位群の結果(記述統計量)(各群 n = 4)

群		LA1	LB1	LC1	LD1	1回目計	LA2	LB2	LC2	LD2	2回目計	合計
A	平均	1.25	1.75	1.0	1.50	5.50	2.00	1.50	2.25	1.75	7.50	13.00
	SD	0.5	0.96	1.41	0.58	2.08	0.82	0.58	2.06	0.50	2.65	4.55
B	平均	0.5	2	1.75	1.50	5.75	1.75	2.5	1.75	2.00	8.00	13.75
	SD	0.58	0.82	1.50	1.00	1.50	0.5	0.58	1.50	0.82	2.58	4.03
C	平均	0.75	1.25	1.5	1.00	4.50	1.25	1	1.25	1.00	4.5	9.00
	SD	0.5	1.26	1.91	0.82	1.73	0.5	0.82	0.96	0.00	1.29	2.94

表7-40. から, 1回目の計, 2回目の計, 合計のすべてが, B群の得点が最も高く, 続いてA群の得点が高いことがわかる。「TPR 語彙導入」を用いた指導を受けたB群の得点が最も高く, 「TPR 語彙導入」に加え「TPRS 物語導入」を用いた指導を受けたA群のほうが, B群より低いという結果である。

表7-41. は下位群におけるA群とB群の比較結果を示す。

表7-41.

「Listening Test (問題文①)」下位群A群対B群の検定結果・効果量(各群 n = 4)

群	平均 ランク	順位 和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両側)	効果量
LA 1	A	5.75	23.0	3.0	13.0	-1.667	0.286
	B	3.25	13.0				
LB 1	A	4.13	16.5	6.5	16.5	-0.458	0.914
	B	4.88	19.5				
LC 1	A	3.88	15.5	5.5	15.5	-0.764	0.743
	B	5.13	20.5				
LD 1	A	4.75	19.0	7.0	17.0	-0.333	1.000
	B	4.25	17.0				
1回 目	A	4.38	17.5	7.5	17.5	-0.146	1.000
	B	4.63	18.5				
LA 2	A	4.88	19.5	6.5	16.5	-0.500	1.000
	B	4.13	16.5				
LB A	3.00	12.0	2.0	12.0	-1.871	0.743	-0.662

2	B	6.00	24.0					(大)
LC	A	5.00	20.0					-0.21
2	B	4.00	16.0	6.0	16.0	-0.592	1.00	(小)
LD	A	4.13	16.5					-0.177
2	B	4.88	19.5	6.5	16.5	-0.50	0.857	(小)
2回	A	4.25	17.0					-0.104
目	B	4.75	19.0	7.0	17.0	-0.292	0.971	(小)
合	A	4.38	17.5					-0.052
計	B	4.63	18.5	7.5	17.5	-0.145	0.171	(なし)

表7-41. から、1回目のリスニングでは4項目中2項目で A 群が B 群を上回り、残る2項目では B 群が A 群を上回る結果であったため、1回目のリスニング合計は効果量なしで、両群において統計的な差は検出されなかったことがわかる。さらに2回目のリスニングでは、1回目のリスニングと同様に4項目中2項目で A 群が B 群を上回ったものの、残る2項目では B 群が A 群を上回り、特に PART B では効果量大 (0.66) で B 群が A 群を上回った。このため2回目のリスニング計は効果量小で B 群が A 群を上回ったことがわかる。項目別に見ると、PART A の1回目のリスニングで効果量大 (0.59) , PART A の2回目のリスニング、PART D の1回目のリスニング及び PART C の2回目のリスニングで効果量小 (それぞれ、0.18, 0.12及び0.21) で A 群が B 群を上回っている。

しかしながら、PART B, PART C の1回目のリスニング、PART C の2回目のリスニング、2回目のリスニングの計で、効果量小 (それぞれ、0.16, 0.27, 0.18, 及び-0.10) で、前述したように PART B の2回目のリスニングでは、効果量大で B 群が A 群を上回っている。

リスニングにおける PART B 内の新出語彙は、weak, dead, although, while, shade の5語であり、A 群はこれらの語彙を「TPR 語彙導入」で学んだ。これらの語彙を「TPR 語彙導入」で導入することはできたが、「TPR 語彙導入」が適しているとは言いきれない。前

述したように、どのような語を導入する際に、「TPR 語彙導入」を用いるのが適切なのかを検証していく必要がある。

いずれにしても、表7-41. から、短時間による「TPR 語彙導入」は、下位群のリスニングにおける理解度には影響を及ぼさなかったと考えられる。さらに、前述したように、筆者の感触だけあるが、A 群以上に強い興味関心を持って「TPRS 物語導入」の指導を受けとめた B 群が、A 群を上回った項目があることから、下位群 B 群が、「TPRS 物語導入」を B 群全体が興味関心を高く持って受け止めたことによって大きく影響された可能性があるとも考えられる。これらの結果は興味関心を高く持って楽しく授業を受けることができる可能性を持つ「TPRS 物語導入」の工夫が、下位群の生徒たちの授業への興味関心を高める可能性を示唆しているとも考えられる。下位群の生徒を含め、どの生徒たちにとっても魅力的な「TPRS 物語導入」の方法についても、さらなる研究が必要である。

表7-42. は「Listening Test (問題文①)」における下位群の A 群と C 群の比較結果を示す。

表7-42.

「Listening Test (問題文①)」下位群 A 群対 C 群の検定結果・効果量 (各群 n = 4)

	群	平均 順位和 ランク	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率(両 側)	効果量	
LA	A	5.38	21.5	4.5	14.5	-1.323	0.571	-0.468 (中)
1	C	3.63	14.5					
LB	A	5.13	20.5	5.5	15.5	-0.774	0.657	-0.200 (小)
1	C	3.88	15.5					
LC	A	4.25	17.0	7.0	17.0	-0.308	0.829	-0.110 (小)
1	C	4.75	19.0					
LD	A	5.25	21.0	5.0	15.0	-0.949	0.657	-0.340 (中)
1	C	3.75	15.0					

1回目	A	5.00	20.0	6.0	16.0	-0.607	0.743	-0.215 (小)
	C	4.00	16.0					
LA 2	A	5.63	22.5	3.5	13.5	-1.423	0.371	-0.504 (大)
	C	3.38	13.5					
LB 2	A	5.25	21.0	5.0	15.0	-0.949	0.657	-0.336 (中)
	C	3.75	15.0					
LC 2	A	5.00	20.0	6.0	16.0	-0.592	0.743	-0.210 (小)
	C	4.00	16.0					
LD 2	A	6.00	24.0	2.0	12.0	-2.049	0.143	-0.725 (大)
	C	3.00	12.0					
2回目	A	6.00	24.0	2.0	12.0	-1.753	0.143	-0.620 (大)
	C	3.00	12.0					
合計	A	5.50	22.0	4.0	14.0	-1.155	0.343	-0.409 (中)
	C	3.50	14.0					

表7-42. から、11項目中、PART C の1回目のリスニングにおいてのみ、効果量小 (0.11) でC群がA群を上回っていることがわかる。しかしながら、同じPART C の2回目のリスニングでは、効果量小 (0.21) で、A群がC群を上回るという逆転現象が起きている。これは、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用による指導を受けたA群が、それを用いる指導を受けなかったC群と比較して、2回目のリスニングにより集中し、解答を修正した結果であるとうかがえる。

さらに、表7-42. から、11項目中10項目において、A群がC群を上回っていることがわかる。下位群A群には検定教科書本文の予習を行った生徒はおらず、下位群C群では3名が塾で予習を行い、そのうちの1名は家庭教師とも予習をしていた。それにも関わらず、教科書本文の内容と全く同じ内容であるPART Aにおいて、1回目のリスニングで効果量中 (0.47) , 2回目のリスニングでは効果量大 (0.50) でA群がC群を上回っている。また、教科書本文の結末とは全く異なるPART Dにおいては、1回目でのリスニングで効果量中 (0.34) , 2回目のリスニングでは効果量大 (0.73) でA群がC群を上回っている。これらの結果から、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用が、それを用いない指導と

比較して、下位群のリスニングにおける理解度に影響を与えることがわかる。仮説3が支持された結果と言えよう。

表7-43. は「Listening Test (問題文①)」における下位群 B 群対下位群 C 群の比較結果を示す。

表7-43.

「Listening Test (問題文①)」下位群 B 群対 C 群の検定結果・効果量 (各群 n = 4)

	群	平均 ランク	順位和	Mann-Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
LA 1	B	4.00	16.0	6.0	16.0	-0.683	1.000	-0.242 (小)
	C	5.00	20.0					
LB 1	B	5.38	21.5	4.5	14.5	-1.049	0.429	-0.371 (中)
	C	3.63	14.5					
LC 1	B	4.75	19.0	7.0	17.0	-0.298	0.829	-0.106 (小)
	C	4.25	17.0					
LD 1	B	5.00	20.0	6.0	16.0	-0.661	0.714	-0.230 (小)
	C	4.00	16.0					
1回目	B	5.50	22.0	4.0	14.0	-1.176	0.343	-0.416 (中)
	C	3.50	14.0					
LA 2	B	5.50	22.0	4.0	14.0	-1.323	0.486	-0.468 (中)
	C	3.50	14.0					
LB 2	B	6.25	25.0	1.0	11.0	-2.097	0.086	-0.742 (大)
	C	2.75	11.0					
LC 2	B	5.00	20.0	6.0	16.0	-0.592	0.743	-0.210 (小)
	C	4.00	16.0					
LD 2	B	6.00	24.0	2.0	12.0	-2.000	0.143	-0.708 (大)
	C	3.00	12.0					
2回目	B	6.13	24.5	1.5	11.5	-1.888	0.086	-0.668 (大)
	C	2.88	11.5					
合計	B	5.88	23.5	2.5	12.5	-1.597	0.143	-0.565 (大)
	C	3.13	12.5					

表7-43. から、11項目中、PART A の1回目のリスニングにおいてのみ、効果量小(0.242)でC群がB群を上回っていることがわかる。PART Aは登場人物の動作が少ないPARTであることが、「TPRS 物語導入」の効果が影響しなかったとかがえる。

しかしながら、この項目を除いて、リスニングの11項目中10項目において、B群がC群を上回っていることがわかる。教科書本文と全く同じ内容であるPART Aにおいて、1回目のリスニングではC群がB群を効果量小(0.24)で上回っていたが、2回目のリスニングでは効果量大でB群がC群を上回る逆転現象も起きている。

Part Bにおいては1回目のリスニングでは効果量中(0.37)でB群がC群を上回っていたが、2回目のリスニングでは効果量大(0.74)でB群がC群を上回り、その差が大きくなっている。同様に、物語の結末であるPart Dでは、1回目のリスニングにおいては効果量小(0.23)であったが、2回目のリスニングでは効果量大(0.71)でB群がC群を上回っている。これらの結果は、「TPRS 物語導入」を用いた指導を受けたB群が、それを用いない指導を受けたC群と比較して、2回目のリスニングにおいても、より集中して取り組み、1回目のリスニングを修正した結果であると考えられる。つまり、B群が「TPRS 物語導入」を用いた指導により、教員の動作を見ることで、物語の内容に対する理解を深めた成果であると考えられる。

以上のことから、「TPRS 物語導入」はそれを用いない指導と比べて、下位層のリスニングにおける理解度に影響を及ぼすと考えられ、仮説3は支持されたと言えよう。

### 6.3.2 下位群の「Reading Test (問題②)」における結果と考察

表7-44. は下位群の「Reading Test (問題②)」における3群の成績を比較した結果を示す。データが正規分布していないため、Mann-Whitney の *U* 検定を行った (表7-45.～表7-47.)。

表7-44.

「Reading Test (問題②)」下位群の結果 (記述統計量) (n = 4)

群		RA 計	RB 計	RC 計	RD 計	前後関係	R 合計
A	平均	6.25	10.50	4.00	4.00	1.75	27.00
	SD	1.71	2.89	3.65	3.56	1.26	10.86
B	平均	4.50	10.50	3.75	3.50	2.75	25.00
	SD	3.11	5.07	2.87	1.91	2.22	13.74
C	平均	4.75	7.75	5.50	5.00	1.75	24.75
	SD	2.87	3.10	5.26	4.55	1.50	12.42

表7-44. から下位群のリーディングの合計点において、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用を用いた指導を受けた A 群の得点が最も高く、次に「TPRS 物語導入」を用いた指導を受けた B 群の得点が高く、「TPR 語彙導入」も「TPRS 物語導入」も用いない指導を受けた C 群の得点が最も低かったことがわかる。さらに、PART B においては、A 群と B 群の得点と同じで、「前後関係を読み取る問題」においては、B 群の得点が最も高く、A 群と C 群の得点と同じであったこともわかる。

表7-45. は「Reading Test (問題文②)」における A 群下位群と B 群下位群の比較結果を示す。

表7-45.

「Reading Test (問題文②)」下位群 A 群対 B 群の検定結果・効果量 (各群 n = 4)

	群	平均 ランク	順位和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有 意確率 (両側)	効果量
RA 計	A	5.25	21	5.0	15	-0.88	0.457	-0.31 (中)
	B	3.75	15					
RB 計	A	4.13	16.5	6.5	16.5	-0.44	0.771	-0.16 (小)
	B	4.88	19.5					
RC 計	A	4.38	17.5	7.5	17.5	-0.15	1.000	-0.053 (なし)
	B	4.63	18.5					
RD 計	A	4.38	17.5	7.5	17.5	-0.15	1.000	-0.052 (なし)
	B	4.63	18.5					
前後関 係	A	3.88	15.5	5.5	15.5	-0.74	0.571	-0.264 (小)
	B	5.13	20.5					
R 計	A	4.63	18.5	7.5	17.5	-0.15	0.971	-0.052 (なし)
	B	4.38	17.5					

表7-45. から, PART B と「前後関係を読み取る問題」においては, B 群がそれぞれ効果量小 (0.16及び0.26) で A 群を上回ったことがわかる。表7-8. ~7-10. で示したように, リーディングに関わる PART B における新出語彙は, weak, dead, although, thought の4語である。これら4語が「TPR 語彙導入」で導入するほうが適していたとは言いきれないと考えられる結果とうかがえる。また, リーディングに関わる新出語彙は23語あったが, それらを「TPR 語彙導入」で指導することが, 「前後関係を読み取る問題」での理解度には影響しなかつたと考えられる。

しかしながら, PART A においては, 効果量中 (-0.31) で A 群が B 群を上回ったことがわかる。表7-8. ~ 表7-10. で示したように, PART A の新出語彙は lullaby, rest, road, sweet, remember, lost, bomb, fell, injured, well の10語であり, 4つの PART の中で, 一番多い。このことから, PART A において, A 群が受けた「TPR 語彙導入」が, 下位群のリーディングにおける理解度に影響を及ぼしたと考えられる。



「リーディングの合計点」においては、効果量なしで、両群の間に統計な差は検証されなかったことがわかる。「TPR 語彙導入」が下位群のリーディングにおける理解度に影響するのは、どのような語彙をその指導に用いるかに関わると考えられる。さらなる検証が必要である。

以上のことから、「TPR 語彙導入」を用いる指導時間が短く、導入する語彙に「TPR 語彙導入」に適していない語彙が多く含まれている場合に、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用は、「TPRS 物語導入」のみを用いた指導と比較して、下位層のリーディングにおける理解度に影響を及ぼすまでには至らないということがわかる。つまり、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用する場合、「TPR 語彙導入」時に下位層の生徒たちが十分に語彙を理解できるよう、時間をかけて導入方法においても工夫をこらす必要があると考えられる。この点についてはさらなる検証が必要である。

表7-46. は「Reading Test (問題文□)」における A 群下位群と C 群下位群の比較結果を示す。

表7-46.

「Reading Test (問題文②)」下位群 A 群対 C 群の検定結果・効果量 (各群 n = 4)

	群	平均 ランク	順位和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有 意確率 (両側)	効果量
RA 計	A	5.13	20.5	5.5	15.5	-0.74	0.629	-0.264 (小)
	C	3.88	15.5					
RB 計	A	5.5	22.0	4.0	14.0	-1.16	0.343	-0.409 (中)
	C	3.5	14.0					
RC 計	A	4	16.0	6.0	16.0	-0.59	0.686	-0.210 (小)
	C	5	20.0					
RD 計	A	4.25	17.0	7.0	17.0	-0.29	0.857	-0.104 (小)
	C	4.75	19.0					

前後関係	A	4.38	17.5	7.5	17.5	-0.15	1.000	-0.053 (なし)
	C	4.63	18.5					
R 計	A	4.75	19.0	7.0	17.0	-0.29	0.886	-0.103 (小)
	C	4.25	17.0					

7-46. から、リーディングの6項目中の2項目である PART C 及び PART D において効果量小 (0.21及び0.10) で C 群が A 群を上回ったことがわかる。PART C の新出語彙は arm, held, tightly, suddenly の4語であり、PART D の新出語彙は found, understand, rise-rose, early の5語であった。これら9語を「TPR 語彙導入」で導入したことや、「TPRS 物語導入を用いて、教員の動作を観察させながら物語を導入したことは、PART C 及び PART D における、下位群のリーディングにおける理解度には影響がなかったとうかがえる。

しかしながら、PART B では効果量中 (0.41)で、PART A 及び「リーディングの合計点」でも効果量小 (それぞれ0.26及び0.10)で、A 群が C 群を上回ったことがわかる。PART B の新出語彙である weak, dead, although, thought の4語が、上記の PART C 及び PART C の新出語彙よりも、「TPR 語彙導入」に適していた、あるいは、PART A 及び PART B の物語の展開が、「TPRS 物語導入」に他の PART よりも適していたとは考えにくい。言えるとするれば、一般的に授業の取組やテストに対する集中度が他の成績層の生徒よりも低いと考えられる下位群の中で、A 群は最初の2つの PART に C 群よりも集中して取り組み、理解度が高まった可能性はあるとうかがえる。また、PART A は検定教科書本文の内容と全く同じであったが、教科書本文の予習を行った生徒が1人もいなかった A 群が、3名が塾で予習を行い、そのうちの1名は家庭教師とも予習をしていた C 群を上回っていることも注目すべき点であると考えられる。

いずれにしても、6項目中の4項目、特に「リーディングの合計点」でA群がC群を上回った結果から、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用は、それを用いない指導と比較して、下位層のリーディングにおける理解度に影響力があると考えられる。

表7-47. は「Reading Test (問題文②)」におけるB群下位群とC群下位群の比較結果を示す。

表7-47.

「Reading Test (問題文②)」下位群B群対C群の検定結果・効果量(各群 n = 4)

	群	平均 ランク	順位和	Mann- Whitney の U	Wilcoxon の W	Z	正確有 意確率 (両側)	効果量
RA 計	B	4.25	17	7.0	17.0	-0.3	0.914	-0.105 (小)
	C	4.75	19					
RB 計	B	5.38	21.5	4.5	14.5	-1.02	0.371	-0.36 (中)
	C	3.63	14.5					
RC 計	B	4.25	17.0	7.0	17.0	-0.3	0.829	-0.106 (小)
	C	4.75	19.0					
RD 計	B	4.13	16.5	6.5	16.5	-0.44	0.743	-0.155 (小)
	C	4.88	19.5					
前後関 係	B	5.13	20.5	5.5	15.5	-0.73	0.571	-0.259 (小)
	C	3.88	15.5					
R 計	B	4.38	17.5	7.5	17.5	-0.15	0.971	-0.052 (なし)
	C	4.63	18.5					

表7-47. から、リーディングに関わる5項目中の3項目である、PART A, PART C, 及びPART Dにおいて、効果量小(それぞれ, 0.11, 0.11 及び0.16)で、C群がB群を上回ったことがわかる。

検定教科書本文と全く同じ内容であるPART A及び、前半に教科書本文を含んだPART Cに関しては、教科書本文を予習した生徒が3名いたC群のほうが、予習した生徒が1名だ

けだった B 群よりも有利であった可能性はある。また、教科書本文の結末と異なる PART D においても、C 群が上回った結果は、B 群が受けた「TPRS 物語導入」を用いた指導が、異なる展開となっている「Reading Test (問題文②)」の理解において、かえって B 群を混乱させた可能性も考えられる。

しかしながら、表7-47.からは、PART D 同様に教科書本文とまったく異なる展開である PART B において効果量中 (0.36) で B 群が C 群を上回ったことや、2つ以上の PART の内容を理解して答える「前後関係を読み取る問題」において、効果量小 (0.26) で B 群が C 群を上回ったこともわかる。これらの結果は、下位群がまったく未知の内容を学ぶ際に「TPRS 物語導入」がその理解の手助けになるということを示唆している結果であるとも考えられる。

最終的に、「リーディング合計点」においては効果量なしで、両群の間には統計的な差は検出されていない。これらの結果から、本研究4での「TPRS 物語導入」は下位群のリーディングにおける理解度に影響を及ぼすまでの効果はなかったと考えられる。これは本研究での「TPRS 物語導入」の期間が短期間であったことや、前述したように、「どのような物語の展開をどのような動作を用いて導入するか」という「TPRS 物語導入」のやり方も関係している可能性が高いと考えられる。「TPRS 物語導入」の活用期間を延ばし、「TPRS 物語導入」の方法を工夫しての、さらなる検証が必要である。

## 7. 本研究4の結果が出た理由についての考察

黒川 (2012a) では TPR の指導が効果を発揮する理由として、①TPR による新出語彙指導は、明確な状況を伴って英文が提示され、生徒たちにとって理解しやすく、②TPR による語彙指導の中で提示される英文の長さが、人間が聴いて処理しやすい長さに収まっ

ていること（鈴木，2001）の2点を挙げた。本研究で検証した「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用による指導が効果を発揮する理由として、以下の4点が考えられる。

- (1) TPR の活用で生徒自身が動作を行って理解することに加え、TPRS の活用により教員の動作とともに提示された英文の理解が、「教員の動作を見ること」でも、強化される（運動記憶）。
- (2) ことばを聴いたり読んだりした際、理解に至るまでの処理能力が速くなる（Shimizu, 2005）。
- (3) 英語が長期記憶化されやすくなる（Kawabuchi, 2005）。
- (4) TPR と TPRS を併用する場合、生徒たちは TPR の活用により自らが動作を行って学ぶことに慣れており、TPRS を活用した物語導入の際、教員の動作を自らの動作として受け止めて理解しやすい。

## 8. 結論

5と6の結果より、本研究の結論は以下の4点である。

- (1) 聴き取り・音読重視の指導に加えて、「TPRS 物語導入」を用いる指導は、それを用いない指導と比較して、リスニング及びリーディングにおける理解度を高める影響力を持ち、特に成績下位群の生徒たちの授業への興味関心を高める可能性を持つ。
- (2) 聴き取り・音読重視の指導に加えて、「TPRS 物語導入」を用いる指導を行う際、導入する語彙が「TPR 語彙導入」に適するものであった場合は、「TPR 語彙導入」を併用する方が、「TPRS 物語導入」のみを行う指導よりも、リスニングにおける理解度を高める影響力を持つ。

(3) 「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用は、その両方を活用しない指導と比較して、成績上位群のリスニング及びリーディング、成績中位群のリスニング、成績下位群のリーディングにおける理解度を高める影響力がある。

(4) 「TPRS 物語導入」、及び「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導において、生徒たちが教員の動作を見ることを楽しもうとする積極的な姿勢が、リスニング及びリーディング力における理解度を高める影響を与える。

本研究4では、今まで検証されていなかった、「TPRS 物語導入」を用いた指導が、日本人中学3年生段階のリスニング及びリーディングにおける理解度を高める影響力、及び、「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導が、日本人中学3年生段階のリスニングにおける理解度を高める影響力について、検証することができたと言えよう。

## 9. 本研究4の問題点

本研究4には次のような問題点がある。まず、授業時間3時間という非常に短期間に行われた研究である点が挙げられる。今後は TPRS の活用期間を延ばし、その指導の影響力の再検証を試み、最終的には、黒川（2012a）で TPR の長期的影響の検証を行ったように、TPRS の長期的学習効果の検証も試みたい。また短期間の研究ゆえに、本研究による ethical な問題に対しては、本研究実施後の2学期以降に全クラスで「TPR 語彙導入」「TPRS 物語導入」を用いた指導を行なったことを申し添えたい。

次に、4.6.1 で述べた語彙導入時の指導において、3群における新出語彙の発音練習量を共通にしていなかった点が挙げられる。「TPR 語彙導入」を用いた指導を受けた群において、生徒たち自らが動作を行った時間の分、それを用いた指導を受けなかった2群において、結果的に発話練習量が多くなってしまった。この点を改善しての再検証も試みたい。

## 10. 今後の課題

- (1) 本研究4は「TPRS 物語導入」、及び「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用する指導の効果を検証する研究であったため、TPRS の特徴の1つである物語文の内容に関わる教員と生徒との間の英語の Q&A は行われていない。TPRS を活用して教員と生徒との間で行われる大量の Q&A 活動は、平易で生徒たちにとって取り組みやすいアウトプット活動であり、スピーキング・ライティング力への効果も期待できる。今後は、いかなる Q&A 活動が生徒たちの理解度及び4技能の向上に向けて有効であるのかを検証していく必要がある。
- (2) 本研究4ではリスニング及びリーディングの2 技能だけを検証したが、今後は黒川 (2010) での研究を深め、スピーキング・ライティング力への影響力についての検証も必要である。
- (3) 本来の TPRS の活用は、その中に TPR による語彙導入が含まれているが、本研究での「TPRS 物語導入」は教員の動作による物語導入だけを取り入れた。今後は第1章で紹介した Ray & Seely (2008) の「TPRS 指導の3段階 (The Three Steps of TPRS)」を踏まえた活用を行い、その指導の有効性を検証していきたい。
- (4) Asher (2009) が提案している TPR と TPRS の併用の効果に関わって、本研究で「TPR 語彙導入」を取り入れたが、今後は基本句型指導等の豊富な TPR の活用を TPRS に併用した場合、どのような影響があるのかについての検証も必要である。
- (5) 本研究4での物語文の朗読音声については、全クラスで同一のものを使用した。教室内の教員の動作は、質的、量的にも全く同じであるとは言いきれない。同一のも

のを使う場合は教員の動作を録画したものを見せる等の工夫が、今後の研究では課題である。

- (6) Asher (2009) は、子どもの言語習得と右脳の働きについて述べ、TPR の働きがそれらと密接に関わることを証明することが今後の課題であると述べている。TPRS の活用及び TPR と TPRS の併用に関わっても、この課題は重要である。TPR 及び TPRS の何が4技能にどう作用するのかのメカニズムの解明についても、さらなる研究が必要である。

## 11. まとめ

中学校新学習指導要領（文部科学省中学校指導要領解説外国語編，2008）では、「4技能を総合的に育成する指導を充実すること」が基本方針として挙げられている。しかし、実際の中学校現場では、十分に適切なインプットやインテイクのための活動が欠如したアウトプット重視の指導が多く、機械的な口頭練習中心の指導も依然行われている。アウトプット活動の前提となるインプットを重視すべきであることは、Krashen and Terrell (1983), Van Patten (1996) らの第二言語習得理論の知見からも、第2章で挙げた先行研究がすべてインプット重視の指導法で効果をあげていることから明らかである。その意味で TPR 及び TPRS の果たす働きは大きいと考える。「外国語活動」で身体を動かすことをたくさん経験した生徒たちが中学校に入学し、中学校の英語授業に不満を感じ、英語嫌いが増えることは問題である。黒川・鈴木 (2010, 2011b, 2014) では、TPR による指導が小学校での英語学習時間の差を埋め、全体的な指導から徐々に分析的な指導へと移行する緩やかな小中接続に有効であると述べている。TPRS 及び TPR と TPRS を併用した指導は、中学校の授業に教員や生徒の動きを増やし英語学習への興味関心を高めつつ、意



味理解を大切にしたインプット重視の指導から、活発なアウトプット活動にもつなげていくことが可能な指導であると言えよう。中学校で TPR による指導に加え、TPRS による指導, TPR と TPRS を併用する指導が今後, 増えていくことが望まれる。

注 研究4は黒川（2014）に詳細データを追加・加筆したものである。

## 第8章

### 研究5

#### 日本人中学生3年生のスピーキング力育成に対する

#### TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証的研究

##### 1. 研究5の背景

第4章研究1では、Kurokawa（2002）で検証されていなかった日本人中学1年生段階のスピーキング力育成に対する TPR の有効性について検証した。第5章研究3では日本人中学2年生段階のリスニング力、リーディング力、ライティング力育成に対する TPRS の有効性を、第7章研究4では日本人中学3年生段階のリスニング、リーディングにおける理解度に対する TPR と TPRS の有効性について検証した。

Kurokawa（2002）では、筆者の旧勤務校である公立中学校全学年へのアンケート調査の結果、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4技能のうち中学生が最も身につけたいと願っている技能はスピーキング力であると報告している。第1章で紹介した Benesse 教育研究開発センター（2014）でも、中学生の大半がスピーキング力を身につけることへのあこがれが高く、中高生ともに英語の勉強の中で最も大切なことは「英語でたくさん会話すること」だと考えている反面、学年を追うごとに「英語を話すことへの困難さ」を感じている現状があることが報告されている。

第1章で前述したように、中学校現場では依然、生徒たちが音声認識をする前に未習の単語や教科書本文をノートに写す予習を課す伝統的文法訳読式指導や、十分なインプットを与えぬまま、すぐに単語の発音練習や本文音読練習等を行う機械的なアウトプット重視の指導も多い。TPR や TPRS を活用した授業では、新出の語彙や文型を教員及び生徒たち

が動きながら繰り返し聴き十分なインプットを与えることが可能である。さらには TPRS の活用により、教員や他の生徒の動作を観察する、あるいは、実際に生徒自らが動作を行うことで新出の物語文の理解を深めていく。TPR がない TPRS の特徴は研究3や4でも前述しているが、新出文型や新出物語文の内容に関わって教員と生徒たちの間で数多くの英語でのやりとりが行われる。内容理解に関わって教員が何回も生徒たちに英問を与え、それらに英語で答えていくことで生徒たちは内容理解を進めていく。この TPRS の特徴を活かした授業を行うことで、日本人中学生のスピーキング力を高めていく可能性は大きいと考えられる。

研究5では先行研究がない TPR と TPRS の併用に関わり、日本人中学生に向けて、いかなる活用ができ、スピーキング力にどのような効果を及ぼすのかを探求したい。つまり、研究5は、第3章研究1でのスピーキング力育成に関わる検証及び第4章の研究3、第5章の研究4の TPR と TPRS の活用の効果に関わる検証をさらに深める研究である。したがって、研究5では、日本人中学生の英語学習への興味関心を継続させ4技能を向上させることを目標に、2008年から2009年にかけて、筆者が日本人中学2年生及び3年生を対象に行った TPRS を活用した指導及び TPR と TPRS を併用した指導の、中学3年生のスピーキング力向上に対する有効性に関する研究結果を報告する。

## 2. 研究5の目的

本研究5の目的は、第2章で挙げた日本における TPRS 研究でも検証されていない以下の仮説6点を検証することである。

聴き取り・音読重視の指導に加えて、

仮説1： TPR 及び TPRS を活用する指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的な

アウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

仮説2：TPR と TPRS を併用し、教員も生徒も動作を行う指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

仮説3：TPR と TPRS を併用し、生徒が教員の動作を見て学ぶ指導も、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

仮説4：TPR のみを活用した指導も、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

仮説5：TPR と TPRS を併用する指導は、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを活用する指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

仮説6：TPR と TPRS を併用して指導を行う際、教員も生徒も動作を行って学ぶ指導のほうが、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

### 3. 研究5の方法

#### 3.1 参加者

本研究5の参加者は第5章研究3及び第7章研究4の参加者と同じである。つまり筆者（以後、B 教員）が担当した京都府内の公立中学校2008年度2年生3クラス約110名つまり2009

年度3年生3クラス約110名（以後、処置群）である。さらなる参加者は2008年度3年生3クラス78名（以後、対照群）である。対照群の指導者は第4章研究1及び第4章研究2にかかわった指導経験30年を超えるベテラン教員(以後、A 教員) である。

対照群は伝統的な文法訳読式の指導及び機械的なアウトプット重視の指導で学んだ。処置群は第5章研究3及び第6章研究4で述べたように、中学2年生の1年間及び中学3年生1学期に聴き取り・音読重視の授業に加えて TPR 及び TPRS を活用した指導で学んだ。

処置群が受けたスピーキング・テストは第6章で前述している研究4よりも先に行われているため、中学3年生スタート時から、スピーキング・テストが実施された7月初旬までは全く共通の指導を受けている。しかしながら、2年生では第5章の研究3で述べたように3種類の異なった指導を受けている。そのため、2年生時の指導の差を検証することを目的に、処置群を3グループ（以後、A 群、B 群、C 群）に分けての検証を行う。この3群の2年生における指導の違いについては後述する。

仮説1～4の検証については、2つの年度の3年生の学年全員の中から、欠席が多い生徒や特別な支援を大きく必要とする生徒を除外した生徒たちを参加者とした。2つの学年のクラス数が異なる、110名対78名と人数の差がある。

仮説5～6の検証については、第5章の研究3の参加者39名を参加者として比較検証を行った。

### 3.2 処置群と対照群の担当教員

処置群は B 教員が指導し、処置群は教員経験35年を超えるベテラン A 教員が指導した。第4章の研究1及び第5章の研究2で述べたように、A 教員に指導された生徒たちの京都府の学力テストにおける平均点は毎年、府平均を大きく上回っている。つまり A 教員は高い指

導力を持つと考えられる。

### 3.3 分析に用いた3年生スピーキング・テスト

#### 3.3.1 対照群と処置群における3年生スピーキング・テストの実施時期

対照群については中学校卒業前の3月上旬に行われたスピーキング・テストを、処置群については3年生1学期終了前の7月上旬に行われたスピーキング・テストを分析に用いた。したがって、処置群は対照群よりも9ヶ月早くスピーキング・テストを実施したことになる。両群におけるスピーキング・テストの実施時期が異なる理由を以下に述べる。

2.で述べたように、本研究の目的の1つは、A群、B群、C群における2年生での1年間の指導の効果をそれぞれ対照群と比較し検証することである。そのため、2年生での指導が残る早い目の時期に実施するべきである。しかしながら、中学3年生段階のスピーキング力の比較を行うことも本研究の目的の1つであり、スピーキング・テストの項目の中に3年生になってから学習する現在完了形を含める必要があった。したがって、本研究の2つの目的から総合的に判断し、処置群のスピーキング・テスト実施時期を現在完了形の学習を終える7月上旬とした。

#### 3.3.2 構成と実施方法

3年生スピーキング・テストは第4章研究2で、中学1年生を対象に行ったスピーキング・テストを3年生レベルにしたものである。あとに挙げるカードを手渡し、カードを見ながら50秒間で話をさせ、その発話をICレコーダーで録音した。カードは数種類用意し、難易度が同じになるようにした。

難易度を同じにするために、カード作成において、以下のような点に気をつけた。例えば、

「好きな教科」と「嫌いな教科」について話すとき、次に示す A のカードを用いた場合、I like math. Ken likes English. I don't like science. Ken doesn't like Japanese. と言わなくてはならない。また、教科について話す際は、どのカードを用いても、「数学」「理科」「英語」「日本語」の4種類の教科名を使って話さなくてはならないようにした。他の項目についても同様で、「今、やっていること」について A のカードを用いれば、I am playing tennis now. Ken is playing soccer now. であるが、B のカードを用いた場合は、「テニス」と「サッカー」が書かれた箇所が逆なので、I am playing soccer now. Ken is playing tennis now. と話す。つまり、どのカードを用いても、発話すべき英文の中に 'went to the park', 'watched TV', 'going to play baseball', 'going to play basketball' 'America', 'Australia', 'finished homework', 'written a letter' を使わなければならない。したがって、どのカードを用いても、話す内容の難易度は同じである。

### 3年生スピーキング・テスト用カード

A Hello. I'm あなたの氏名 .

	年齢	好きな教科	嫌いな教科	今やっていること	昨日したこと	明日する予定	行ったことがある国	まだ終わっていないこと
I	14	数学	理科	テニス	公園に行った	野球	アメリカ	宿題
Ken	15	英語	日本語	サッカー	テレビを見た	バスケットボール	オーストラリア	手紙を書くこと

本格的なスピーキング・テストとしては自分や他者のことを自由に話させるほうが望ましいが、上記のようなカードを活用し、既習の語彙と文法形式で話させるコントロールされたスピーキング・テストを行った理由は第4章の研究2で述べた理由と同様である。つまり、事実や自分の思いを話そうとした生徒が考えるために沈黙時間が長くなって得点が

低くなり、反対に、自分の知っている語彙を使い事実でないことを話した生徒の得点が高くなるような可能性を防ぐためである。

### 3.3.3 実施手順

スピーキング・テストの実施手順は第4章の研究1の手順と全く同様である。

### 3.3.4 スピーキング・テストの採点法と採点基準

筆者ともう1人の英語教員と2人で、テスト後に IC レコーダーに録音した生徒の発話を聴き、正しい発話を行っているか、どの部分をどう言い間違っているか等を記録し、そのデータを用いて、生徒のスピーキングのパフォーマンスを正確さと流ちょうさの2つの観点から、以下のように分析をおこなった。採点基準は以下のとおりである。

#### (1) 分析1：正確さを調べるための採点方法と採点基準

生徒の発話の正確さを調べるために、各語を細かくチェックし点数化した。主語、**be** 動詞 **am, is** の使い分け、年齢を表す数字、前置詞 **from**、出身国名、動詞 **like** と教科名、動詞 **play** とスポーツ名、これに三人称単数の場合の **plays** と **likes**、否定文で使う助動詞 **don't** と **doesn't**、そのあとに来る動詞を原形に戻しているかなどを細かくチェックし、点数化した。具体的な採点方法は次の通りである。

一人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- ① 年齢について述べる英文：主語と **be** 動詞を正しく使えば1点、年齢を表す数字を正しく言えれば1点で合計2点満点。（以後、「主語と **be** 動詞1、年齢を表す数字1、計2」というように項目名と点数だけで表示する。）



- ② 好きな教科について述べる英文：主語と like 1, 教科名1, 計2。
- ③ 嫌いな教科について述べる英文：主語と don't 1, like 1, 教科名1, 計3。
- ④ 「今, していること」について述べる現在進行形の英文：主語と be 動詞1, ~ing 形1, now 1, 計3。
- ⑤ 「昨日, 公園へ行ったこと」を述べる英文：主語と went to 1, the park 1, yesterday 1, 計3。
- ⑥ 「明日する予定のスポーツ」について述べる英文：主語と be 動詞1, 動詞1, going 1, to 1, play 1, スポーツ名1, tomorrow 1, 計6。
- ⑦ 「～の国に行ったことがある」と経験を述べる英文：主語と have 1, been 1, to 1, 国名1, 計4。
- ⑧ 「まだ宿題を終えていないこと」を述べる英文：主語と have not 1, finished 2 (語尾の発音が間違っている場合は1), my homework 1, yet 1, 計5。満点は①～⑧ で合計28点。

三人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- ① 年齢について述べる英文：主語と be 動詞1, 年齢を表す数字1, 計2。
- ② 好きな教科について述べる英文：主語と likes 2 (like 1, likes の語尾の発音に誤りがある1), 教科名1, 計3。
- ③ 嫌いな教科について述べる英文：主語と does not 1, like 1, 教科名1, 計3。
- ④ 「今, していること」について述べる現在進行形の英文：主語と be 動詞1, ~ing 形1, スポーツ名1, now1, 計4。
- ⑤ 「昨日, テレビを見たこと」を述べる英文：主語と watched 2 (watched の語尾の発音に誤りがある1), TV 1, yesterday 1, 計4。

- ⑥ 「明日する予定のスポーツ」について述べる英文：主語と be 動詞1, 動詞1, going 1, to 1, play 1, スポーツ名1, tomorrow 1, 計6。
- ⑦ 「～の国に行ったことがある」と経験を述べる英文：主語と has 1, been 1, to 1, 国名1, 計4。
- ⑧ 「まだ手紙を書き終えたいないこと」を述べる英文：主語と has not 2 (have not 1), written 1, a letter 2 (letter 1), yet 1, 計5。

満点は、①～⑧で合計32点。

信頼性を高めるために、小問ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して、弁別力指数0.30未満の小問は除去した。その結果、1人称の英文の合計点は26点、3人称の英文の合計点は30点となった。

## (2) 分析2：流ちょうさを調べるための方法

生徒の発話の流ちょうさを調べるために、1分間で全16文中いくつかの文を話すことができたかを調べた。話すことができた文とは、①文法的な誤りがなく、必要な情報（年齢、好きな教科名、嫌いな教科名、今しているスポーツ名、昨日したこと、明日にする予定のスポーツ名、行ったことがある国、まだ終えていないこと、肯定か否定かが入っている文、②文法的な誤りがあっても、一応すべての必要な情報が入っている文を「話した文」として数えた。一方、必要な情報が欠けているものは除外した。

## (3) 分析3：言語材料の定着度を調べるための方法

文法や語彙などの言語材料の定着という観点から、1分間に話すことを要求された一人称の I と三人称の Ken を主語にした全部で16個の文のうち、いくつかの文を全く

話すことができなかつたかを調べて、英語表現の定着度を調べた。全く話せなかつた文が多いほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が低く、全く話せなかつた文が少ないほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が高いということになる。

### 3.4 日常の指導

中学校2年生スタート時から3年生におけるスピーキング・テスト実施時期までの、対照群及び処置群に対する日常の指導を以下に述べる。

#### 3.4.1 中学2年生スタート時から卒業前のスピーキング・テスト実施時期までに、対照群が受けた指導

A 教員が3年間継続して担当した対照群は従来の文法訳読式及び機械的アウトプット重視の指導を受けた。その指導の詳細は第3章の研究1で前述したとおりであり、特徴的な点は以下の3点である。

1点目：未習の新出単語・基本文・本文をノートに書き写し、調べてわかつた単語の意味と可能な範囲でわかる基本文・本文の意味をノートに書く予習が課されたこと。

2点目：基本文型の導入は、板書しながらの日本語の説明が行われ、生徒たちはそれをノートに書き写し、数回 **Listen & Repeat** をするという説明中心であつたこと。

3点目：教科書本文は、数回音読した後に1文ずつの和訳を確認後、再度、本文の音読を行うという手順で訳読式であつたこと。

以上3点をまとめると、基本文型を習つた直後に発話し、意味理解の前に音読するなど、

機械的なアウトプットを行っていることが、意味を伴ったインプットを重視し、意味理解を伴ったアウトプットを行う処置群と大きく異なる点である。

### 3.4.2 中学2年生スタート時から3年生1学期のスピーキング・テスト実施時期までに、処置群が受けた指導

中学2年生時における処置群 A 群, B 群, C 群の授業については、第5章の研究3で詳細に述べたのでここでは簡潔に紹介する。

#### (1) 処置群 A 群, B 群, C 群に対する共通した指導

2年生1年間及び3年生1学期間における3群の授業の共通した点は第5章3.3.1で述べたとおり、聴き取り重視及び音読重視の2点である。さらに2年生1学期は、第5章3.3.2で述べたとおり、TPRによるウォーミングアップ及び基本文型導入とTPRSを活用しての基本文型導入や物語文の導入を含めた指導を3群とも共通して受けた。また2年生2学期以降もTPRの活用については3群ともに行われた。しかしながら、2年生2学期以降2年生終了時までには3群の授業は異なる点があったため、その点については(2)で述べる。3年生スタート時から3年生7月初旬のスピーキング・テスト実施までの3群における指導は共通で、前述したように聴き取り重視及び音読重視の指導を受けた。基本文型導入に関わるTPRを活用した指導を短時間受けたが、TPRSを用いた指導は受けなかった。

#### (2) 2年生2学期以降から2年生終了までの処置群 A 群, B 群, C 群に対する指導の違い

処置群 A 群, B 群, C 群が2年生2学期以降2年生終了までに受けた指導の違いについては、第5章3.3.3で述べたとおりである。A群はTPRSを活用し教員も生徒も動く指導を受けた。B群はTPRSを活用するが生徒は動作を行わず、教員だけが動作を

行う指導を受けた。C 群は TPRS を活用する指導を受けなかった。表7-1. は3群の指導の違いを示す。

表7-1.

2年生2学期以降から2年生終了時までの3群における指導の違い

群	TPR 活用	TPRS 活用	TPRS 活用時の 教員の動き	TPRS 活用時の 生徒の動き
A 群	共通の活用	活用あり	あり	あり
B 群	共通の活用	活用あり	あり	なし
C 群	共通の活用	活用なし	活用なし	活用なし

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 処置群と対照群の全体比較の結果と考察

表7-2. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおける両群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-2.

3年スピーキング・テスト 1人称 正確さ (記述統計量)

群	n	年齢	好教 科	嫌教 科	進行 計	過去 計	未来 計	経験 計	完了 計	合計	
対照群	78	平均	1.81	1.83	2.76	2.17	2.38	4.50	2.65	2.18	20.28
		SD	0.46	0.44	0.74	0.95	1.05	2.05	1.87	2.12	6.45
処置群	110	平均	1.84	1.87	2.66	2.36	2.12	4.08	2.62	2.32	19.87
		SD	0.50	0.44	0.85	1.03	1.20	2.34	1.89	2.35	8.42

表7-2. から、1人称の合計点は対照群のほうが処置群より高いが、「年齢や好きな教科に

ついて述べる文」や「進行形の文」, 「完了を表す文」では, 処置群のほうが対照群より得点が高いことがわかる。

表7-3. は両群の「1人称を主語にした文」の正確さにおける平均点のマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。U は Mann-Whitney の U, W は Wilcoxon の W を示す。これ以降, 同様とする。

表7-3.

3年生スピーキング・テスト1人称 正確さ 対照群 対 処置群 検定結果・効果量

	群	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量																																																																																										
年齢	対	86.96	6782.50	3701.5	6782.5	-1.189	0.259	-0.09 (無)																																																																																										
	処	92.35	9327.50						好 教科	対	87.54	6828.50	3747.5	6828.5	-1.019	0.337	-0.077 (無)	処	91.90	9281.50	嫌 教科	対	92.18	7190.00	3769.0	8920.0	-0.821	0.441	-0.062 (無)	処	88.32	8920.00	進 行 形	対	81.47	6355.00	3274.0	6355.0	-2.152	0.031	-0.161 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3508.1	8659.5	-1.440	0.151	-0.108 (小)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5
好 教科	対	87.54	6828.50	3747.5	6828.5	-1.019	0.337	-0.077 (無)																																																																																										
	処	91.90	9281.50						嫌 教科	対	92.18	7190.00	3769.0	8920.0	-0.821	0.441	-0.062 (無)	処	88.32	8920.00	進 行 形	対	81.47	6355.00	3274.0	6355.0	-2.152	0.031	-0.161 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3508.1	8659.5	-1.440	0.151	-0.108 (小)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50						
嫌 教科	対	92.18	7190.00	3769.0	8920.0	-0.821	0.441	-0.062 (無)																																																																																										
	処	88.32	8920.00						進 行 形	対	81.47	6355.00	3274.0	6355.0	-2.152	0.031	-0.161 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3508.1	8659.5	-1.440	0.151	-0.108 (小)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																		
進 行 形	対	81.47	6355.00	3274.0	6355.0	-2.152	0.031	-0.161 (小)																																																																																										
	処	96.58	9755.00						過 去 形	対	95.52	7450.50	3508.1	8659.5	-1.440	0.151	-0.108 (小)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																														
過 去 形	対	95.52	7450.50	3508.1	8659.5	-1.440	0.151	-0.108 (小)																																																																																										
	処	85.74	8659.50						未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																																										
未 来 形	対	92.90	7246.50	3712.5	8863.5	-0.693	0.490	-0.052 (無)																																																																																										
	処	87.76	8863.50						経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																																																						
経 験	対	90.53	7061.00	3898.0	9049.0	-0.142	0.912	-0.011 (無)																																																																																										
	処	89.59	9049.00						完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																																																																		
完 了	対	88.20	6879.50	3798.5	6879.5	-0.437	0.663	-0.033 (無)																																																																																										
	処	91.39	9230.50						合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)	処	92.22	9314.50																																																																														
合 計	対	87.12	6795.50	3714.5	6795.5	-0.655	0.514	-0.049 (無)																																																																																										
	処	92.22	9314.50																																																																																															

表7-3. から、「1人称を主語にした文」の正確さの比較において、「過去形の文」では効果量小（0.11）で対照群が処置群を上回ったことがわかる。対照群は処置群よりも学習期間が8か月長く、中学校3年生という時期が高校入試を意識して中学校段階の復習を重ねる学習期間でもあることを考えると、当然の結果であると考えられる。

しかしながら、進行形では効果量小（0.16）で、処置群が対照群を上回っている。英語を聴いて自ら動作を行う、あるいは教員の動作を見て学ぶ指導が、進行形の英文を聴いての理解度を高めたと言えよう。特に TPR を用いた指導では、「生徒自らが実際に動作を行うこと」が進行形を含む文の理解度を高くしたと考えられる。

さらには、その他の文型や合計点では効果量なしであったことから、TPR 及び TPRS を用いる指導が、8か月の学習期間の差を埋めるリスニングにおける理解度への影響力を持つことを示す結果であると言えよう。

表7-4. は両群の「3人称を主語にした文」の発話の正確さにおける成績結果を示す。

表7-4.

3年スピーキング・テスト3人称 正確さ（記述統計量）

群	n		年齢	好教科	嫌教科	進行計	過去計	未来計	経験計	完了計	合計
対照群	78	平均	1.72	1.58	2.42	3.05	2.94	4.31	2.37	1.49	19.87
		SD	0.60	0.71	0.99	1.32	1.33	2.05	1.89	2.12	7.72
処置群	110	平均	1.84	2.21	2.56	3.28	2.88	3.94	2.5	2.16	21.39
		SD	1.79	1.93	2.51	3.18	2.91	4.1	2.44	1.87	9.43

表7-4. から「3人称を主語にした文」の正確さにおいては、過去形及び未来形を使う英文を除く6項目と合計点が、対照群より処置群のほうが高いことがわかる。

表7-5. は両群の「3人称を主語にした文」の正確さにおける平均点の比較に関わるマ

ン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-5.

3年生スピーキング・テスト 3人称 正確さ 対照群 対処置群 検定結果・効果量

	群	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率(両側)	効果量																																																																																										
年齢	対	86.96	6782.50	3567.0	6648.0	-1.740	0.086	-0.131 (小)																																																																																										
	処	92.35	9327.50						好 教科	対	87.54	6828.50	2221.0	5302.0	-5.451	0.000	-0.408 (中)	処	91.90	9281.50	嫌 教科	対	92.18	7190.00	3628.5	6709.5	-1.146	0.255	-0.086 (無)	処	88.32	8920.00	進 行 形	対	81.47	6355.00	3356.0	6437.0	-1.948	0.051	-0.146 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3863.0	6944.0	-0.238	0.812	-0.018 (無)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0
好 教科	対	87.54	6828.50	2221.0	5302.0	-5.451	0.000	-0.408 (中)																																																																																										
	処	91.90	9281.50						嫌 教科	対	92.18	7190.00	3628.5	6709.5	-1.146	0.255	-0.086 (無)	処	88.32	8920.00	進 行 形	対	81.47	6355.00	3356.0	6437.0	-1.948	0.051	-0.146 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3863.0	6944.0	-0.238	0.812	-0.018 (無)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50						
嫌 教科	対	92.18	7190.00	3628.5	6709.5	-1.146	0.255	-0.086 (無)																																																																																										
	処	88.32	8920.00						進 行 形	対	81.47	6355.00	3356.0	6437.0	-1.948	0.051	-0.146 (小)	処	96.58	9755.00	過 去 形	対	95.52	7450.50	3863.0	6944.0	-0.238	0.812	-0.018 (無)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																		
進 行 形	対	81.47	6355.00	3356.0	6437.0	-1.948	0.051	-0.146 (小)																																																																																										
	処	96.58	9755.00						過 去 形	対	95.52	7450.50	3863.0	6944.0	-0.238	0.812	-0.018 (無)	処	85.74	8659.50	未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																														
過 去 形	対	95.52	7450.50	3863.0	6944.0	-0.238	0.812	-0.018 (無)																																																																																										
	処	85.74	8659.50						未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)	処	87.76	8863.50	経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																																										
未 来 形	対	92.90	7246.50	3937.0	9088.0	-0.006	0.996	-0.001 (無)																																																																																										
	処	87.76	8863.50						経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)	処	89.59	9049.00	完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																																																						
経 験	対	90.53	7061.00	3779.5	6860.5	-0.518	0.606	-0.039 (無)																																																																																										
	処	89.59	9049.00						完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)	処	91.39	9230.50	合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																																																																		
完 了	対	88.20	6879.50	3331.0	6412.0	-2.021	0.043	-0.152 (小)																																																																																										
	処	91.39	9230.50						合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)	処	92.22	9314.50																																																																														
合 計	対	87.12	6795.50	3202.0	6283.0	-2.151	0.031	-0.161 (小)																																																																																										
	処	92.22	9314.50																																																																																															

表7-5. から、「3人称を主語にした文」では、「嫌いな教科を述べる文」, 「過去形, 未来形, 現在完了(経験)の文」において, 対照群の方が得点は高いが効果量はなしであったことがわかる。これは, 対照群が処置群よりも学習期間が8か月短かったにもかかわらず, 統計的な差がなかったという結果であり, TPR 及び TPRS を用いた, 教員や生徒の動作が



ある授業が、それらを用いない指導に匹敵するスピーキング力を得た結果であると考えられよう。

さらに、「好きな教科を述べる文」では効果量中（0.41）で、「年齢を述べる文」, 「進行形の文」, 「現在完了（完了）の文」, 及び合計点において効果量小（0.13, 0.15, 0.15, 及び0.16）で処置群が対照群を上回ったことがわかる。「1人称を主語にした文」の合計点では効果量なしであったが、「3人称を主語にした文」では処置群が上回ったこの結果は TPR と TPRS の併用による指導のスピーキング力に対する影響力を示した結果であると言えよう。

表7-6. は3年スピーキング・テストの「発話文数」, つまり発話の流暢さにおける両群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため, ノンパラメトリック検定を行った。

表7-6.

3年スピーキング・テスト「発話文数」 (記述統計量)

群	n	平均値	標準偏差
対照群	78	11.13	3.76
処置群	101	11.76	4.47

表7-6. から「発話文数」の得点に対照群よりも処置群のほうが高いことがわかる。表7-7. は両群の「発話文数」, つまり流暢さにおける平均点の比較に関わるマン・ホイットニーの *U* 検定結果を示す。

表7-7.

3年生スピーキング・テスト「発話文数」対照群対 処置群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両 側)	効果量
対照群	78	81.42	6350.50	3269.5	6350.5	-1.959	0.050	-0.147 (小)
処置群	101	96.63	9759.50					

表7-7. から1分間で発話した文の数は、対照群よりも処置群が  $p=0.05$ 及び効果量小(0.15)で有意に上回ったことがわかる。聴き取り・音読重視の授業に加えて、TPR及びTPRSを活用した指導が8ヶ月の学習期間の差を埋め、スピーキングの流暢さの面でも有効であることがわかる。

表7-8. は3年スピーキング・テストにおける「全く話せなかった英文」、つまり言語材料の定着度における両群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-8.

3年スピーキング・テスト「全く話せなかった英文の数」(記述統計量)

群	n	平均値	標準偏差
対照群	78	2.92	3.21
処置群	101	3.20	4.19

表7-8. から、「全く話せなかった英文」の数が、処置群のほうが対照群より多かったということがわかる。

表7-9. は両群の「全く話せなかった英文の数」、つまり言語材料の定着度における平均点の比較に関わるマン・ホイットニーの *U*検定結果を示す。

表7-9.

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
対照	78	93.35	7281.00	3678.0	8829.0	-0.779	0.438	-0.059 (なし)
処置	101	87.42	8829.00					

表7-9. から、「全く話せなかった英文の数」において、両群の間には有意差も効果量もないことがわかる。対照群が中学校卒業直前の3月にスピーキング・テストを受けているのに対して、処置群がスピーキング・テストを受けたのは、1学期最後の時期の7月である。期間で言うと8か月の差であるが、この8か月は中学3年生が高校入試に向けて、基礎の確認から応用問題への取組と、学習内容の量や質が高い時期である。表7-9. が示す結果は、聴き取り・音読重視の授業に加えて、TPR 及び TPRS を用いた指導が、量・質とも密度が高い中学3年生の8か月の学習機関の差を埋める、スピーキングに対する影響力を持つことを示すものであると考えられる。

#### 4.2 4群の比較結果と考察

4.2では A 教員が担当した文法訳読及び機械的アウトプット重視の指導を受けた対照群を D 群とし、処置群の A 群, B 群, C 群の各成績との比較結果を検証する。TPR と TPRS の併用を行い教員、生徒の両者が動いて学ぶ指導、TPR と TPRS の併用を行うが、生徒は動かず教員の動作だけを見て学ぶ指導、さらに TPR だけを活用する指導—これら3種類の指導が、従来の文法訳読及び機械的アウトプット重視の指導と比較して、それぞれ、スピーキング力にどのように影響するかを検証する。

表7-10. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の発話における4群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-10.

3年生スピーキング・テスト 正確さ (1人称) A群対B群対C群対D群 (記述統計量)

群	n		年齢	好教科	嫌教科	進行計	過去計	未来計	経験計	完了計	合計
A群	36	平均	1.92	1.92	0.92	2.56	2.42	2.14	4.31	2.97	20.81
		SD	0.37	0.37	0.28	0.94	0.97	1.13	2.18	1.75	8.02
B群	30	平均	1.77	1.83	0.93	2.70	2.33	2.13	4.30	2.63	20.17
		SD	0.57	0.53	0.25	0.84	1.03	1.25	2.15	1.90	8.40
C群	34	平均	1.82	1.85	0.94	2.74	2.35	2.15	3.76	1.97	18.97
		SD	0.58	0.44	0.24	0.79	1.10	1.23	2.61	2.30	8.87
D群	78	平均	1.81	1.83	0.95	2.76	2.17	2.38	4.50	2.65	20.28
		SD	0.46	0.44	0.22	0.74	0.95	1.05	2.00	1.87	6.45

表7-10. から、「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、TPR と TPRS を併用し教員も生徒も動いて学んだA群の得点が最も高く、続いてD群、B群、C群という結果であったことがわかる。

表7-11. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」における4群の平均点の比較したクルスカル・ウォリス検定の結果を示す。

表7-11.

3年スピーキング・テスト 正確さ (1人称) A群対B群対C群D群

	群	n	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量
年齢	A	36	95.96	3.157	0.372	0.077 (なし)
	B	30	86.07			
	C	34	92.49			
	D	78	86.54			
好教科	A	36	94.44	1.689	0.645	0.057 (なし)
	B	30	90.23			
	C	34	89.09			
	D	78	87.12			
嫌	A	36	82.43	2.398	0.498	0.068

教科	B	30	90.00			(なし)
	C	34	91.41			
	D	78	91.74			
	A	36	97.46			
進行形	B	30	93.57	5.301	0.154	0.100 (小)
	C	34	97.88			
	D	78	80.61			
	A	36	82.71			
過去形	B	30	86.50	2.035	0.568	0.062 (なし)
	C	34	87.66			
	D	78	94.59			
	A	36	90.44			
未来形	B	30	88.48	0.695	0.880	0.037 (なし)
	C	34	83.74			
	D	78	91.97			
	A	36	96.85			
経験	B	30	88.85	2.111	0.553	0.063 (なし)
	C	34	81.87			
	D	78	89.69			
	A	36	96.33			
完了	B	30	94.43	1.861	0.611	0.060 (なし)
	C	34	82.71			
	D	78	87.41			
	A	36	98.17			
合計	B	30	92.75	1.725	0.631	0.050 (なし)
	C	34	85.07			
	D	78	86.18			
	A	36	98.17			

表7-11. から、「進行形の文」において、C群の得点が最も高く、効果量小（0.10）であ

ることがわかる。

表7-12. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の発話の正確さにおける4群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-12.

3年スピーキング・テスト 正確さ (3人称) A群対B群対C群対D群 (記述統計量)

群	n		年齢	好教科	嫌教科	進行計	過去計	未来計	経験計	完了計	合計
A群	36	平均	1.86	2.28	2.64	3.25	2.94	4.29	2.92	2.28	22.44
		SD	0.42	0.91	0.80	1.32	1.49	2.29	1.61	2.46	8.98
B群	30	平均	1.87	2.30	2.57	3.40	3.10	3.80	2.30	2.20	21.53
		SD	0.43	0.88	0.97	1.23	1.42	2.62	1.95	2.50	9.57
C群	34	平均	1.85	2.09	2.56	3.206	2.71	3.82	2.29	2.06	20.59
		SD	0.50	0.83	0.82	1.473	1.45	2.61	1.96	2.39	9.71
D群	78	平均	1.72	1.58	2.42	3.051	2.94	4.31	2.37	1.49	19.87
		SD	0.60	0.71	0.99	1.318	1.33	2.05	1.89	2.12	7.72

表7-12. から、「3人称を主語にした文」に関わっては、「年齢を述べる文」、「好きな教科を述べる文」、「過去形の文」においてB群の得点が最も高く、「嫌いな教科を述べる文」、「経験や完了の意味を持つ現在完了形の文」においてはA群の得点が最も高いことがわかる。また「未来形の文」においてはD群の得点が最も高いことがわかる。さらには合計点においてはA群の得点が最も高く、続いてB群の得点が高いこともわかる。

表7-13. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の発話の正確さにおける4群の平均点を比較したクルスカル・ウォリス検定の結果を示す。

表7-13.

3年スピーキング・テスト 正確さ (3人称) A 群対 B 群対 C 群 D 群比較結果・効果量

群	n	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量	
年齢	A	36	92.81	3.841	0.283	0.085 (なし)
	B	30	93.67			
	C	34	94.32			
	D	78	84.27			
好教科	A	36	111.71	33.342	0.000	0.250 (小)
	B	30	112.37			
	C	34	97.00			
	D	78	67.19			
嫌教科	A	36	94.64	2.011	0.574	0.062 (なし)
	B	30	95.03			
	C	34	88.91			
	D	78	85.26			
進行形	A	36	92.10	4.465	0.218	0.092 (なし)
	B	30	99.43			
	C	34	95.47			
	D	78	81.88			
過去形	A	36	93.14	2.836	0.420	0.073 (無)
	B	30	99.37			
	C	34	80.18			
	D	78	88.09			
来形	A	36	93.28	0.296	0.961	0.024 (なし)
	B	30	88.42			
	C	34	87.38			
	D	78	89.10			
経験	A	36	99.64	2.188	0.537	0.065 (なし)
	B	30	86.90			
	C	34	86.47			

	D	78	87.14			
完了	A	36	97.04	4.573	0.205	0.093 (無)
	B	30	97.67			
	C	34	92.59			
	D	78	81.53			
合計	A	36	102.96	6.249	0.205	0.109 (小)
	B	30	98.33			
	C	34	90.12			
	D	78	79.62			

表7-12. から、「3人称を主語にした文」の発話の正確さにおいて、「年齢を言う文」,  
「嫌いな教科を言う文」,「過去形の文」,「未来形の文」,「現在完了(完了)の文」に  
おいては,効果量なしであった。「好きな教科を述べる文」と合計点で,効果量小(0.25及  
び0.11)であることがわかる。

表7-13. は「発話文数」の得点,つまり発話の流暢さにおける4群の記述統計量を示す。

表7-13.

3年スピーキング・テスト「発話文数」A群対B群対C群対D群(記述統計量)

群	n	平均値	標準偏差
A群	36	12.31	4.13
B群	30	11.80	4.51
C群	34	11.38	4.73
D群	78	11.13	3.76

表7-13. から、「発話文数」においてA群の得点が最も高く,続いてB群,C群,D群の  
順であったことがわかる。

表7-14. は「発話文数」における4群の平均を比較したクルスカル・ウォリス検定の結  
果を示す。



表7-14.

3年スピーキング・テスト「発話文数」A群対B群対C群対D群 検定結果・効果量

群	n	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量
A	36	101.76	5.050	0.173	0.169 (小)
B	30	96.32			
C	34	91.19			
D	78	80.48			

表7-14. から、4群の比較において効果量小（0.17）であったことがわかる。

表7-15. は「話せなかった文の数」における4群の記述統計量を示す。

表7-15.

3年スピーキング・テスト「話せなかった文の数」A群対B群対C群対D群

(記述統計量)

群	n	平均値	標準偏差
A群	36	2.67	3.94
B群	30	3.20	4.31
C群	34	3.59	4.36
D群	78	2.92	3.21

表7-15. から、「話せなかった文の数」においては、C群の得点が最も高く、続いてB群、D群、A群の順であったこと、すなわち「話せなかった文の数」の得点が最も少なかったのはA群であり、続いてD群、B群、C群の順に少なかったことがわかる。

表7-16. は「話せなかった文の数」における4群の平均点を比較したクルスカル・ウォリス検定の結果を示す。

表7-16.

3年スピーキング・テスト「話せなかった文の数」A群対B群対C群対D群

検定結果・効果量

群	n	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量
A	36	80.97	1.612	0.653	0.096 (なし)
B	30	87.27			
C	34	91.82			
D	78	93.28			

表7-16. から、「話せなかった文の数」つまり言語材料の定着において、4群の間には有意差も効果量もなしであったことがわかる。

4群間の比較では有意差が検出されない場合や効果量がなしになる場合でも、2群ずつの比較では有意差が出たり、効果量があったりすることがある。D群とそれぞれ指導法が異なるA群、B群、C群との比較を行うことを目的に、2群ずつの多重比較（マン・ホイットニーのU検定）を行なった。4.3ではD群とA群、B群、C群との比較結果を示す。

#### 4.3 D群と各A群B群C群との比較結果と考察

##### 4.3.1 D群対A群の比較結果と考察

表7-17. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の発話の正確さにおけるA群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-17.

3年スピーキング・テスト 正確さ（1人称）A群対D群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率（両側）	効果量
年A	36	61.71	2221.50	1252.5	4333.5	-1.575	0.138	-0.148 (小)
年齢D	78	55.56	4333.50					

好教	A	36	60.74	2186.50	1287.5	4368.5	-1.288	0.226	-0.121 (小)
	D	78	56.01	4368.50					
嫌教	A	36	53.40	1922.50	1256.5	1922.5	-1.452	0.141	-0.136 (小)
	D	78	59.39	4632.50					
進行	A	36	65.04	2341.50	1132.5	4213.5	-1.816	0.070	-0.171 (小)
	D	78	54.02	4213.50					
過去	A	36	52.10	1875.50	1209.5	1875.5	-1.373	0.169	-0.129 (小)
	D	78	59.99	4679.50					
未来	A	36	56.76	2043.50	1377.5	2043.5	-0.170	0.867	-0.016 (無)
	D	78	57.84	4511.50					
経験	A	36	60.65	2183.50	1290.5	4371.5	-0.841	0.420	-0.079 (なし)
	D	78	56.04	4371.50					
完了	A	36	61.67	2220.00	1254	4335	-0.966	0.337	-0.091 (なし)
	D	78	55.58	4335.00					
合計	A	36	62.68	2256.50	1217.5	4298.5	-1.141	0.256	-0.107 (小)
	D	78	55.11	4298.50					

表7-17. から、「1人称を主語にした文」の正確さにおいて、「嫌いな教科について述べる文」及び「過去形の文」で、効果量小（0.14, 0.13）でD群がA群を上回ったことがわかる。3項目とも、1年生2年生で学習する項目であり、高校入試に向けて、復習を行う学習期間が9か月長いD群が、A群を上回るのは当然の結果と考えられる。しかしながら、「年齢を述べる文」、「好きな教科を述べる文」、「進行形の文」及び合計点においては、効果量小（0.15, 0.12, 0.17及び0.11）でA群がD群を上回ったことがわかる。Be動詞 am や一般動詞 like を使う英文や、am と現在分詞を使う「進行形の文」において、復習を行う学習期間が9か月短かったA群がD群を上回った結果は、TPR 及びTPRS を用いて、英語を聴いて教員とともに自ら動作を行なう指導の中で、be 動詞、一般動詞を大量に聴くことで、

それらが定着につながった成果であると考えられる。特に「進行形の文」は TPR 及び TPRS を用いる指導により、生徒たちが教員の英語を聴きながら自ら動作を行うことで、内在化を深めたと考えられる。

また、2年生段階で学習する「未来形の文」及び3年生1学期段階で学習する現在完了形「経験の文」や「完了の文」においては、効果量なしで、2群の間には統計的な差がない。つまり、これらの文を使ったスピーキングにおいて、A群は9か月の学習期間の差を超えるC群と同等のスピーキング力を得たと考えられる。したがって、1人称を主語とする発話の正確さにおいて、仮説2は支持されたと言えよう。

表7-18. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおけるA群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-18.

3年スピーキング・テスト 正確さ (3人称) A群対D群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
年 A	36	61.28	2206.00	1046	4127.0	-1.284	0.233	-0.124 (小)
齢 D	78	55.76	4349.00					
好 A	36	77.07	2774.50	571.5	3652.5	-4.693	0.000	-0.452 (中)
教 D	78	48.47	3780.50					
嫌 A	36	61.63	2218.50	1045	4126.0	-1.077	0.293	-0.104 (小)
教 D	78	55.60	4336.50					
進 A	36	62.11	2236.00	937.5	4018.5	-1.794	0.073	-0.173 (小)
行 D	78	55.37	4319.00					
過 A	36	59.78	2152.00	1017.5	4098.5	-1.131	0.257	-0.109 (小)
去 D	78	56.45	4403.00					
未 A	36	59.53	2143.00	1155.5	1620.5	-0.104	0.918	-0.011 (無)
来 D	78	56.56	4412.00					
経 A	36	63.03	2269.00	1166.0	1631.0	-0.031	0.973	-0.003 (無)
験 D	78							

	78	54.95	4286.00					
完 了 D	36	64.38	2317.50	964.5	4045.5	-1.635	0.103	-0.158 (小)
	78	54.33	4237.50					
合 計 D	36	68.00	2448.00	943.5	4024.5	-1.558	0.120	-0.15 (小)
	78	52.65	4107.00					

表7-18. から、「3人称を主語にした文」の正確さにおいて、9項目中、「未来形の文」及び「経験の文」で、効果量なしで、A群とD群の間には統計的な差がないことがわかる。つまり、A群がD群との間の9か月の学習期間差を超える力を得たと考えられる。さらに、9項目7項目で、A群がD群を上回っていることがわかる。「好きな教科を述べる文」では、効果量中(0.45)で、「年齢を言う文」、「嫌いな教科を言う文」、「進行形」、「過去形」、「完了の文」、及び「合計点」において効果量小で、A群がD群を上回っている。これら7項目中、「完了の文」以外はすべて、中学1年生段階で学習する項目である。D群はA群よりも8か月学習期間が長く、これらの項目を復習する機会が長い。それにもかかわらず、上記のような結果になっていることは、TPR及びTPRSを用いて、生徒たちが教員の発する英文を聴き、教員とともに動作を行なう指導が、文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、「3人称を主語にしての発話の正確さ」において、影響力が高いことを示していると言えよう。特に「1人称を主語にしての発話」と比較して、「3人称を主語にしての発話」のほうが、いわゆる「3単現のs」を使わなくてはならない点で、一般的に、中学生にとって難しいと考えられている。その点からも、TPR及びTPRSを用いて、既習事項を含む英文を繰り返し聴いて、自らの動作を伴いながら学んでいくことが、既習事項の定着を助けていると考えられる。したがって、「3人称を主語にした文」での発話の正確さにおいても、仮説2は支持されたと言えよう。

表7-19. は「発話文数」つまり流暢さにおける A 群と D 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-19.

3年スピーキング・テスト「発話文数」A 群対 D 群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
A 群	36	67.21	2419.50	1054.5	4135. 5	-2.143	0.032	-0.20 (小)
D 群	78	53.02	4135.50					

表7-19. から、「発話文数」において、 $p=0.032$ 及び効果量小 (0.20) で、A 群が B 群を上回っていることがわかる。この結果から、流暢さにおいて、TPR 及び TPRS を用いて、生徒も教員とともに動作を行う指導が、文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、流暢さに対する影響力があることがわかる。このことから、流暢さの点で、仮説2が支持されたと言えよう。

表7-20. は「話せなかった文」つまり言語材料の定着における A 群と D 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-20.

3年スピーキング・テスト「話せなかった文」A 群対 D 群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
A 群	36	51.86	1867.00	1201	1867	-1.264	0.208	-0.119 (小)
D 群	78	60.10	4688.00					

表7-20. から、「話せなかった文」において、効果量小 (0.12) で、D 群が A 群を上回っ

たことがわかる。この結果は、言語材料の定着において、A 群が D 群を上回ったと言える。つまり、文法訳読及び機械的アウトプット重視クラスと比較して、聴き取り・音読重視に加えて TPR と TPRS を併用し、TPRS の活用では教員も生徒も動く指導のほうが、スピーキング力における言語材料の定着に対する影響力があると考えられる。この結果からも、仮説2は支持されたと見えよう。

#### 4.3.2 D 群対 B 群の比較結果と考察

表7-21. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」における発話の正確さの B 群と D 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの *U* 検定結果を示す。

表7-21.

3年スピーキング・テスト 正確さ (1人称) B 群対 D 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
年 B	30	54.23	1627.0	1162	1627	-0.085	0.895	-0.009 (なし)
齢 D	78	54.60	4259.0					
好 B	30	55.83	1675.0	1130	4211	-0.471	0.751	-0.046 (なし)
教 D	78	53.99	4211.0					
嫌 B	30	53.75	1612.5	1148	1613	-0.273	0.886	-0.027 (なし)
教 D	78	54.79	4273.5					
進 B	30	60.23	1807.0	998	4079	-1.287	0.202	-0.124 (小)
行 D	78	52.29	4079.0					
過 B	30	51.07	1532.0	1067	1532	-0.830	0.428	-0.081 (なし)
去 D	78	55.82	4354.0					
未 B	30	52.90	1587.0	1122	1587	-0.348	0.728	-0.034 (なし)
来 D	78	55.12	4299.0					
経 B	30	54.13	1624.0	1159	1624	-0.090	0.955	-0.009 (なし)
験 D	78	54.64	4262.0					
完 B	30	57.60	1728.0	1077	4158	-0.674	0.502	-0.065 (なし)
了 D	78	53.31	4158.0					
合 B	30	57.62	1728.5	1077	4158	-0.643	0.523	-0.062

計 D      78      53.30    4157.5      (なし)

表7-21. から、9項目中8項目で、効果量なしで、B群とD群の間には統計的な差はなかったことがわかる。つまり、B群が8カ月の学習差を超えて、D群と同等の力を得たと考えられる。さらに、「進行形の文」においては、効果量小(0.12)でB群がD群を上回ったことがわかる。つまり、文法訳読及び機械的アウトプット重視クラスと比較して、聴き取り・音読重視に加えてTPRとTPRSを用いて、生徒自らも教員とともに動作を行う指導のほうが、「進行形の文」の定着に影響力があると考えられる。

表7-22. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおけるB群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-22.

3年スピーキング・テスト 正確さ(3人称) B群対D群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
年B	30	54.23	1627.0	1046.0	4127	-1.284	0.233	-0.124 (小)
齡D	78	54.60	4259.0					
好B	30	55.83	1675.0	571.5	3653	-4.693	0.000	-0.452 (中)
教D	78	53.99	4211.0					
嫌B	30	53.75	1612.5	1045.0	4126	-1.077	0.293	-0.104 (小)
教D	78	54.79	4273.5					
進B	30	60.23	1807.0	937.5	4019	-1.794	0.073	-0.173 (小)
行D	78	52.29	4079.0					
過B	30	51.07	1532.0	1018.0	4099	-1.131	0.257	-0.109 (小)
去D	78	55.82	4354.0					
未B	30	52.90	1587.0	1156.0	1621	-0.104	0.918	-0.011 (なし)
来D	78	55.12	4299.0					
経B	30	54.13	1624.0	1166.0	1631	-0.031	0.973	-0.003 (なし)
験D	78	54.64	4262.0					
完B	30	57.60	1728.0	964.5	4046	-1.635	0.103	-0.158 (小)
了D	78	53.31	4158.0					



合 B	30	57.62	1728.5	943.5	4025	-1.558	0.120	-0.15
計 D	78	53.30	4157.5					(小)

表7-22. から, 3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおいて, 「年齢を述べる文」, 「嫌いな教科を述べる文」及び「過去形の文」で, 効果量小 (0.12, 0.10, 0.11) で D 群が B 群を上回ったことがわかる。D 群は A 群よりも8か月長い学習期間の中で, 1年生段階からの既習事項を復習する機会が多かったのであり, 当然の結果と考えられる。

しかしながら, 「好きな教科を述べる文」においては効果量中 (0.45) で, 「進行形の文」, 「完了の文」及び合計点においては効果量小 (0.17, 0.16, 及び0.15) で, B 群が D 群を上回ったこともわかる。つまり, 文法訳読及び機械的アウトプット重視クラスと比較して, 聴き取り・音読重視に加えて TPR 活用時には教員とともに生徒自らが動作を行い, TPRS 活用時には教員の動作を見て学ぶ指導が, 8か月の学習期間の差があっても, 「3人称を主語にした文の発話の正確さ」に対する影響力があることを示す結果であると考えられる。したがって, 「3人称を主語にした文の発話の正確さ」において, 仮説3は支持されたと言えよう。

表7-23. は3年スピーキング・テストの「発話文数」つまり流暢さにおける B 群と D 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの *U* 検定結果を示す。

表7-23.

3年スピーキング・テスト「発話文数」B群対D群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
B 群	30	61.33	1840.00	965	4046	-1.413	0.159	-0.133
D 群	78	51.87	4046.00					(小)

表7-23. から、「発話文数」において、効果量小 (0.13) で B 群が D 群を上回ったことがわかる。これは、文法訳読及び機械的アウトプット重視クラスと比較して、聴き取り・音読重視に加えて、TPR 活用時には教員とともに生徒自らが動作を行い、TPRS 活用時には教員の動作を見て学ぶ指導が、8か月の学習期間の差があっても、「発話の流暢さ」に対する影響力があることを示す結果であると考えられる。したがって、流暢さにおいて、仮説3は支持されたと言えよう。

表7-24. は「話せなかった文」つまり言語材料の定着における B 群と D 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの *U* 検定結果を示す。

表7-24.

3年スピーキング・テスト「話せなかった文」				B 群対 D 群		検定結果・効果量		
群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
B 群	30	51.77	1553.00	1088	1553	-0.573	0.569	-0.054
D 群	78	55.55	4333.00					なし

表7-24. から、「話せなかった文」つまり言語材料の定着において、効果量なしで B 群と D 群の間には統計的な差がなかったことがわかる。TPR と TPRS を併用した指導を受け、TPRS 活用時には教員の動作を観察して学んだ B 群が、D 群と比較して、8か月学習期間が短かったにもかかわらず、言語材料の定着という点で、D 群と同等の力を得たとうかがえる。つまり、TPR と TPRS を併用し、TPRS 活用時には教員の動作を観察するだけで生徒自らが動作を行わない指導が、文法訳読及び機械的アウトプット重視の指導と比較して、スピーキングにおける言語材料の定着に影響力があることを示す結果であると考えられる。

したがって、言語材料の定着という点で、仮説3は支持されたと見えよう。

#### 4.3.3 D群対C群の比較結果と考察

表7-25. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおけるC群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-25.

3年スピーキング・テスト 正確さ（1人称）C群対D群比較結果・効果量

群	n	平均 順位和 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率 (両側)	効果量
年C	36	59.07	2008.5	1239	4320	-0.91	0.383	-0.087 (なし)
齢D	72	55.38	4319.5					
好C	36	57.37	1950.5	1297	4378	-0.32	0.796	-0.030 (なし)
教D	72	56.12	4377.5					
嫌C	36	56.37	1916.5	1322	1917	-0.05	0.904	-0.005 (なし)
教D	72	56.56	4411.5					
進C	36	63.85	2171	1076	4157	-1.73	0.083	-0.164 (小)
行D	72	53.29	4157					
過C	36	53.57	1821.5	1227	1822	-0.75	0.465	-0.071 (なし)
去D	72	57.78	4506.5					
未C	36	53.03	1803	1208	1803	-0.79	0.434	-0.080 (なし)
来D	72	58.01	4525					
経C	36	53.06	1804	1209	1804	-0.87	0.388	-0.080 (なし)
験D	72	58.00	4524					
完C	36	54.15	1841	1246	1841	-0.54	0.594	-0.050 (なし)
了D	72	57.53	4487					
合C	36	55.88	1900	1305	1900	-0.13	0.896	-0.010 (なし)
計D	72	56.77	4428					

表7-25. から、「1人称を主語にした文」の正確さにおいて、9項目中8項目で効果量なしで、C群とD群の間に統計的な差はないことがわかる。D群と比較して8か月学習期間が

短いにもかかわらず、C群がD群と同等の力を得た結果であると考えられる。

また、「進行形の文」においては、効果量小（0.16）でC群がD群を上回ったことがわかる。文法訳読及び機械的アウトプット重視クラスと比較して、聴き取り・音読重視に加えて、TPRを用いて生徒自らが教員と動作を行なう指導が、1人称を主語にした「進行形の文」の正確さにおいて影響力があったと考えられる。この項目において、仮説4は支持されたと考えられる。

表7-26. は3年スピーキング・テストのC群とD群の「発話文数」つまり流暢さにおけるC群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-26.

3年スピーキング・テスト「発話文数」C群対D群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率（両側）	効果量
C群	34	60.88	2070.00	1177	4258	-0.947	0.346	-0.09
D群	78	54.59	4258.00					(無)

表7-26. から、「発話文数」において、C群とD群の間には効果量なしで、統計的な差はないことがわかる。D群と比較して8か月学習期間が短いにもかかわらず、「発話の流暢さ」において、C群がD群と同等の力を得た結果であると考えられる。

表7-27. は3年スピーキング・テストの「話せなかった文」つまり言語材料の定着におけるC群とD群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-27.

3年スピーキング・テスト「話せなかった文」 C群対D群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
C群	34	56.21	1911	1316	1911	-0.06	0.95	-0.007(なし)
D群	78	56.63	4417					

表7-27. は3年スピーキング・テストの「話せなかった文」つまり言語材料の定着において、C群とD群の間は効果量なしで、統計的な差はないことがわかる。つまり、流暢さにおける結果と同様に、D群と比較して8か月学習期間が短いにもかかわらず、流暢さにおいて、C群がD群と同等の力を得た結果であると考えられる。したがって、TPRを活用した指導が、たとえ学習期間が短くても、文法訳読及び機械的アウトプット重視の指導と比較して、スピーキングでの言語材料の定着において、その学習差を埋める影響力があることを示すと考えられる。

#### 4.4 A群, B群, C群における比較結果と考察

3.1で述べたとおり、5.4で比較検証を行ったA群, B群, C群は第7章の研究5において、2年生1学期中間考査で等質性を確認した各13名である。しかしながら、この3年生スピーキング・テスト実施時に欠席だった生徒を除いたため、A群13名, B群12名, C群11名の比較を行った。

##### 4.4.1 A群, B群, C群の全体比較の結果と考察

表7-28. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおける3群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-28.

3年スピーキング・テスト 1人称 正確さ（記述統計量）A群対B群対C群

群	n		年齢	好教	嫌教	進行	過去	未来	経験	完了	合計
A	13	平均	1.00	1.00	2.54	2.69	2.31	4.92	3.69	2.92	21.08
		SD	0.00	0.00	0.97	0.48	1.03	1.04	1.11	2.43	5.59
B	12	平均	1.00	1.00	3.00	2.42	2.58	4.83	2.25	1.75	18.83
		SD	0.00	0.00	0.00	1.00	0.90	2.29	2.01	2.26	6.71
C	11	平均	1.00	1.00	3.00	2.73	2.45	4.36	2.91	2.00	19.45
		SD	0.00	0.00	0.00	0.47	0.93	2.25	1.87	2.37	5.7

表7-28. から1人称の合計点は、A群が最も高く、続いてC群、B群の順であったことがわかる。

表7-29. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおける3群の記述統計量を示す。データが正規分布していないため、ノンパラメトリック検定を行った。

表7-29.

3年スピーキング・テスト 3人称 正確さ（記述統計量）A群対B群対C群

群	n		年齢	好教	嫌教	進行	過去	未来	経験	完了	合計
A	13	平均	1.00	2.38	2.77	3.77	3.08	4.92	3.38	3.00	24.31
		SD	0.00	0.65	0.60	0.44	1.26	1.71	1.26	2.48	5.59
B	12	平均	1.00	2.08	2.75	3.25	2.83	4.83	2.17	2.00	20.92
		SD	0.00	0.67	0.45	1.36	1.03	2.29	1.95	2.49	7.15
C	11	平均	1.00	2.55	3.00	3.91	3.64	3.91	2.27	2.27	22.55
		SD	0.00	0.52	0.00	0.30	0.67	2.66	2.00	2.61	6.98

表7-30. は3年スピーキング・テストにおける3群の平均点を比較したクルスカル・ウォ

リス検定の結果を示す。

表7-30.

3年スピーキング・テスト A 群対 B 群対 C 群

	群(n)	平均ランク	カイ2乗	正確有意確率	効果量
年齢	A(13)	18.50	0.00	1.00	0.00 (なし)
	B(12)	18.50			
	C(11)	18.50			
好教科	A(13)	18.50	0.00	1.00	0.00 (なし)
	B(12)	18.50			
	C(11)	18.50			
嫌教科	A(13)	15.85	5.617	0.094	0.280 (小)
	B(12)	20.00			
	C(11)	20.00			
進行形	A(13)	18.77	0.322	0.870	0.067 (なし)
	B(12)	17.42			
	C(11)	19.36			
過去形	A(13)	17.31	0.619	0.743	0.093 (なし)
	B(12)	20.04			
	C(11)	18.23			
未来形	A(13)	16.88	2.062	0.363	0.170 (小)
	B(12)	21.83			
	C(11)	16.77			
経験	A(13)	22.08	5.077	0.073	0.266 (小)
	B(12)	14.67			
	C(11)	18.45			
完了	A(13)	21.27	1.730	0.424	0.155 (小)
	B(12)	16.50			
	C(11)	17.41			
計	A(13)	20.62	0.832	0.660	0.108 (小)
	B(12)	17.21			
	C(11)	17.41			

表7-30. から、9項目中5つの項目で効果量小であることがわかる。3群間の比較では有意差が検出されない場合や効果量がなしになる場合でも、2群ずつの比較では有意差が出た

り、効果量があつたりすることがあるので、それぞれ指導法が異なる A 群、B 群、C 群の比較を行うことを目的に、2群ずつの多重比較（マン・ホイットニーの  $U$  検定）を行なった。

#### 4.4.2 A 群対 B 群の比較結果と考察

表7-31. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおける A 群と B 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-31.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ（1人称）A 群対 B 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
年 A	13	13.00	169.0	78.0	156	0	0	-0.000 (なし)
齢 B	12	13.00	156.0					
好 A	13	13.00	169.0	78.0	156.0	0	0	-0.000 (なし)
教 B	12	13.00	156.0					
嫌 A	13	11.62	151.0	60.0	151.0	-1.734	0.22	-0.347 (中)
教 B	12	14.50	174.0					
進 A	13	13.46	175.0	72.0	150.0	-0.398	0.715	-0.08 (なし)
行 B	12	12.50	150.0					
過 A	13	12.12	157.5	66.5	157.5	-0.758	0.512	-0.152 (小)
去 B	12	13.96	167.5					
未 A	13	11.31	147.0	56.0	147.0	-0.293	0.217	-0.259 (小)
来 B	12	14.83	178.0					
経 A	13	15.50	201.5	45.5	123.5	-2.256	0.024	-0.452 (中)
験 B	12	10.29	153.5					
完 A	13	14.58	189.5	57.5	135.5	-1.214	0.207	-0.243 (小)
了 B	12	11.29	123.5					
合 A	13	14.15	184.0	63.0	141.0	-0.822	0.4272	-0.165 (小)
計 B	12	11.75	141.0					

表7-31. から、「1人称を主語にした文」の正確さにおいて、「年齢を言う文」、「好きな



教科について言う文」及び「進行形の文」においては、A 群と B 群の間は効果量なしで、統計的な差はなかったことがわかる。これらの項目においては、TPRS を用いての指導の際に、生徒も教員とともに自ら動作を行うか、生徒は動作を行わず教員の動作のみを見るかの違いは、「発話の正確さ」において影響を及ぼさなかったことがわかる。

また、中学校1年生及び2年生前半の時期に学習する「嫌いな教科を言う文」, 「過去形の文」「未来形の文」において、効果量中及び効果量小（それぞれ0.35, 0.15, 0.16）でB 群が A 群を上回ったことがわかる。これらの項目には、TPRS を用いる際に、生徒自らが教員と動作を行うか、生徒は動作を行わず教員の動作のみを見るかの違いは、「発話の正確さ」において影響を及ぼさないことがわかる。つまり、「生徒自身には動作を行わず、教員の動作を見て、教員の発話を聴くことに集中させる指導」のほうが、「発話の正確さ」を高めるための影響力があると考えられる。この点については、さらなる検証が必要である。

しかしながら、中学校3年生1学期段階で学習する「現在完了形の経験の文」及び「現在完了形の完了の文」においては効果量中（0.45）及び効果量小（0.17）で、A 群が B 群を上回ったことがわかる。2年生時に A 群が受けた「教員とともに生徒たち自らも動作を行う指導」が、「自ら授業に能動的に参加すること」という意味で、生徒たちの学習意欲を高め、3年生に入ってから学習内容をより理解し、発話の中で活用できたのではないかとうかがえる。

表7-32. は、3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおける A 群と B 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの *U* 検定結果を示す。

表7-32.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ（3人称）A群対B群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率（両側）	効果量
年 齢	A 13 B 12	13.00 13.00	169.0 156.0	78.0	156.0	0.000	1.00	0.00 なし
好 教	A 13 B 12	14.46 11.42	188.0 137.0	59.0	137.0	-1.147	0.337	-0.230 小
嫌 教	A 13 B 12	13.46 12.50	175.0 150.0	72.0	150.0	-0.469	0.858	-0.094 なし
進 行	A 13 B 12	13.85 12.08	180.0 145.0	67.0	145.0	-0.760	0.462	-0.153 小
過 去	A 13 B 12	14.23 11.67	185.0 140.0	62.0	140.0	-0.925	0.331	-0.185 小
未 来	A 13 B 12	12.08 14.00	157.0 168.0	66.0	157.0	-0.729	0.515	-0.146 小
経 験	A 13 B 12	15.27 10.54	198.5 126.5	48.5	126.5	-1.828	0.068	-0.366 中
完 了	A 13 B 12	14.31 11.58	186.0 139.0	57.5	139.0	-1.031	0.363	-0.207 小
合 計	A 13 B 12	14.81 11.04	192.5 132.5	63.0	132.5	-1.285	0.208	-0.257 小

表7-32. から、「3人称を主語にする文」の正確さにおいて、1年生で学習する「年齢を言う文」及び「嫌いな教科を言う文」では、効果量なしで、A群とB群の間には統計的な差はないことがわかる。1年生ですでに定着した学習項目で、A群とB群の指導の相違は影響しなかったとかがえる。

また、「未来形の文」においては、効果量小（0.47）でB群がA群を上回ったことがわかる。「未来形の文」は2年生で学習する項目である。TPRSを用いた指導において、「教員とともに生徒たちが動作を行って内容理解を行うこと」よりも、「生徒は動作を行

わず、教員の動作を見て、内容理解に集中すること」のほうが、「未来形」を用いた発話の正確さにおいては、影響力があるとうかがえる。

しかしながら、9項目中6項目において、A群がB群を上回っていることもわかる。「現在完了（経験）の文」においては効果量中（0.37）で、「好きな教科について言う文」、  
「過去形の文」、  
「現在完了（完了）の文」、及び「合計点」において、効果量小（それぞれ0.23, 0.19, 0.21, 及び0.26）でA群がB群を上回る結果であったことがわかる。この結果は、TPRSを用いて物語の内容を理解する際、「生徒たちが教員と自ら動作を行いながら理解する学び方」が、「生徒たち自らは動作を行わずに理解する学び方」よりも、「3人称を主語にする文」の発話の正確さにおいて、影響力があると考えられる。

表7-33. は3年スピーキング・テストの「発話文数」、つまり流暢さにおけるA群とB群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-33.

3年スピーキング・テスト「発話文数」A群対B群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率（両側）	効果量
A群	13	14.31	186.00	61.00	139.0	-0.933	0.362	-0.19 (小)
B群	12	11.58	139.00					

表7-33. から、3年スピーキング・テストの「発話文数」、つまり流暢さにおいて、効果量小（0.19）でA群がB群を上回ったことがわかる。この結果から、TPRSを用いる際に、「生徒自らが教員と動作を行なって内容理解を行う」ほうが、「生徒は動作を行わず教員の動作を見て内容理解を行う」よりも、「発話の流暢さ」に影響を及ぼすことがわかる。したがって、「発話の流暢さ」において、仮説6は支持されたと見えよう。

表7-34. は3年スピーキング・テストの「全く言えなかった文」, つまり言語材料の定着における A 群と B 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-34.

3年スピーキング・テスト「全く言えなかった文」A群対B群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
A 群	13	11.50	186.00	58.5	149.5	-1.128	0.269	-0.23 (小)
B 群	12	14.63	139.00					

表7-34. から, 3年スピーキング・テストの「全く言えなかった文」の数において, 効果量小 (0.23) で, B 群が A 群を上回っていることがわかる。つまり, 言語材料の定着において, A 群が B 群を上回っている。この結果から, TPR と TPRS を併用して指導を行う際, 「教員も生徒も動作を行って学ぶ指導」のほうが, 「生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導」と比較して, 発話における言語材料の定着に影響力があると考えられる。したがって, 発話における言語材料の定着において, 仮説6は支持されたと見えよう。

#### 4.4.3 A 群対 C 群の比較結果と考察

表7-35. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおける A 群と C 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-35.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ (1人称) A 群対 C 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率 (両側)	効果量
年 A	13	12.50	162.5	71.5	137.5	0.000	1.000	0.0

齢 C	11	12.50	137.5					なし
好 A	13	12.50	162.5	71.5	137.5	0.000	1.000	0.0
教 C	11	12.50	137.5					なし
嫌 A	13	11.23	146.0	55.0	146.0	-1.663	0.223	-0.34
教 C	11	14.00	154.0					中
進 A	13	12.31	160.0	69.0	160.0	-0.184	1.000	-0.038
行 C	11	12.73	140.0					なし
過 A	13	12.19	158.5	67.5	158.5	-0.268	0.818	-0.055
去 C	11	12.86	141.5					なし
未 A	13	12.58	163.5	70.5	136.5	-0.061	0.972	-0.013
来 C	11	12.41	136.5					なし
経 A	13	13.58	176.5	57.5	123.5	-1.255	0.300	-0.257
験 C	11	11.23	123.5					小
完 A	13	13.69	178.0	56	122	-0.974	0.333	-0.199
了 C	11	11.09	122.0					小
合 A	13	13.46	175.0	59	125	-0.730	0.481	-0.149
計 C	11	11.36	125.0					小

表7-35. から、3年生スピーキング・テストの「1人称を主語にした英文」の正確さにおいて、「年齢を述べる文」、「好きな教科について述べる文」、「過去形の文」、及び「未来形の文」で、効果量なしで、A群とC群の間には、統計的な差はなかったことがわかる。これら1年生及び2年生で学習する4項目において、TPRS を用いて教員とともに生徒自らが動作を行う指導は、TPRS を用いない指導と比較して、「1人称を主語にした英文」正確さに影響力を及ぼさないことがわかる結果である。

また、「嫌いな教科について述べる文」では効果量中 (0.34) でC群がA群を上回っている。1年生で学習した I don't like ~. の英文が定着しきれない下位群の生徒がC群よりもA群に多かったとも考えられるが、2年生においてA群とC群が受けた指導の相違が、

この項目には影響しなかったことは確かであろう。

しかしながら、9項目中の3項目である、「現在完了（経験）の文」、「現在完了（完了）の文」及び「合計点」においては、効果量小（それぞれ0.26, 0.20, 及び0.15）でA群がC群を上回る結果であったことがわかる。「現在完了形」は3年生で学習する項目であり、2年生において両群が受けた指導の相違が、3年生になってからの学習意欲に影響したとも考えられる。この点についても、さらなる検証が必要である。

表7-36. は、3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおけるA群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-36.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ（3人称）A群対C群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率（両側）	効果量
年 A	13	12.50	162.5	71.50	137.50	0.000	1	0.0
齢 C	11	12.50	137.5					なし
好 A	13	11.85	154.0	63.00	154.00	-0.558	0.731	-0.114
教 C	11	13.27	146.0					小
嫌 A	13	11.65	151.5	60.50	151.50	-1.329	0.482	-0.272
教 C	11	13.50	148.5					小
進 A	13	11.65	151.5	54.50	152.50	-0.897	0.596	-0.184
行 C	11	13.50	148.5					小
過 A	13	11.19	145.5	67.50	145.50	-1.139	0.273	-0.184
去 C	11	14.05	154.5					小
未 A	13	13.23	172.0	62.00	128.00	-1.424	0.600	-0.121
来 C	11	11.64	128.0					小
経 A	13	14.08	183.0	51.00	117.00	-1.424	0.161	-0.291
験 C	11	10.64	117.0					小
完 A	13	13.19	171.5	62.50	128.50	-0.323	0.682	-0.121

了C	11	11.68	128.5					小
合A	13	12.92	168.0					
計C	11	12.00	132.0	66.00	132.00	-0.323	0.765	-0.066 なし

表7-36. から、「3人称を主語にした文」の正確さにおいて、9項目中4項目の「好きな教科を述べる文」、「嫌いな教科を述べる文」、「進行形の文」及び「過去形の文」で、効果量小（それぞれ0.11, 0.27, 0.18, 及び0.18）でC群がA群を上回ったことがわかる。これら4項目は、1年生及び2年生で学習する項目である。A群、C群が共通に受けた指導はTPRを用いた指導であり、両群が受けた指導の違いは、「TPRSを用いる指導を受けたか、受けなかったか」である。2年生時にA群に用いられたTPRS指導は、筆者にとっての初めてのTPRS指導であり、余裕がない中での活用であったと振り返る。また、C群においては、筆者において慣れたTPRの活用を中心に進める指導が行われ、TPRSを用いない分、C群に不利がないようにと、説明が丁寧になる等、筆者の心理的要因が働いた可能性もある。これらのことが、上記結果に関係している可能性はあるが、さらなる検証が必要である。

しかしながら、「未来形」、「現在完了（経験）の文」及び「現在完了（完了）の文」において、効果量小（それぞれ0.12, 0.29, 及び0.12）でA群がC群を上回ったこともわかる。「1人称を主語にした文」の正確さに関わって前述したと同様、A群が2年生において、TPR及びTPRSを併用する指導を受け、「自らが教員とともに動作を行う」能動的な学び方が、3年生になってからの学習意欲に影響し、「現在完了形」の学習にA群がC群よりも、より意欲的に取り組んだからとも考えられる。このTPR及びTPRSを併用することで、授業中の生徒の動作量が増えることが、その後の学習意欲にどう影響するかについて、検証を行う必要がある。

「合計点」においては効果量なしで、A群とC群の間に統計的な差がなかったことがわかる。今後、TPRSをTPRに加えて用いる際、どのような活用の仕方や生徒たちの動作量が、「発話の正確さ」に影響を与えるかの検証も必要となる。

表7-37. は3年スピーキング・テストの「発話文数」つまり流暢さにおけるA群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-37.

3年スピーキング・テスト「発話文数」A群対C群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率（両側）	効果量
A群	13	13.65	177.5	56.5	122.5	-0.881	0.389	-0.18 (小)
C群	11	11.14	122.5					

表7-37. から、3年スピーキング・テストの「発話文数」つまり流暢さにおいて、効果量小（0.18）でA群がC群を上回ったことがわかる。この結果から、TPRとTPRSを併用して、TPRS活用時には教員とともに動作を行って学ぶ指導が、TPRだけを用いて、TPRSを用いない指導と比較して、スピーキングの流暢さに影響を及ぼすことがわかる。したがって、「発話の流暢さ」という点で、仮説5は支持されたと見えよう。

表7-38. は3年スピーキング・テストの「全く言えなかった文」つまり言語材料の定着におけるA群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-38.



3年スピーキング・テスト「全く言えなかった文」A群対C群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
A群	13	11.50	186.00	58.5	149.5	-1.128	0.269	-0.23 (小)
C群	11	14.63	139.00					

表7-38. から、「全く言えなかった文」の数は効果量小 (0.23) で、C群がA群を上回っていることがわかる。つまり、言語材料の定着という点で、A群がC群を上回っている。この結果から、TPRとTPRSを併用して、教員とともに動作を行って学ぶ指導を受けたA群が、TPRSを用いた指導を受けなかったC群を上回ったことがわかる。したがって、TPRとTPRSを併用して、教員とともに動作を行って学ぶ指導は、TPRを用いるだけの指導と比較して、スピーキングの言語材料の定着という点で影響力があることがわかる。したがって、言語材料の定着という点で、仮説5は支持されたと見えよう。

#### 4.4.4 B群対C群の比較結果と考察

表7-39. は3年スピーキング・テストの「1人称を主語にした文」の正確さにおけるB群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの*U*検定結果を示す。

表7-39.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ (1人称) B群対C群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
年B	12	12.00	144.0	66.00	132.00	0	1.00	0.00
齢C	11	12.00	132.0					
好B	12	12.00	144.0	66.00	132.00	0	1.00	0.00
教C	11	12.00	132.0					
嫌B	12	12.00	144.0	66.00	132.00	0	1.000	0.00
教C	11	12.00	132.0					
進B	12	11.42	137.0	59.00	137.00	-0.53	0.64	-0.11 小
行C	11	12.64	139.0					

過 去	B	12	12.58	151.0	59.00	125.00	-0.53	0.72	-0.11
	C	11	11.36	125.0					
未 来	B	12	13.50	162.0	48.00	114.00	-1.21	0.27	-0.25
	C	11	10.36	114.0					
経 験	B	12	10.88	130.5	52.50	130.50	-0.97	0.40	-0.20
	C	11	13.23	145.5					
完 了	B	12	11.71	140.5	62.50	140.50	-0.24	0.85	-0.05
	C	11	12.32	135.5					
合 計	B	12	11.96	143.5	65.50	143.50	-0.03	0.99	-0.01
	C	11	12.05	132.5					

表7-39. から、3年生スピーキング・テストの「1人称を主語にした英文」の正確さにおいて、「進行形の文」及び「現在完了（経験）の文」で、効果量小（それぞれ0.11及び0.20）で C 群が B 群を上回ったことがわかる。「進行形」や「現在完了形」の英文は、TPR を用いて、動作を行いながら、その動作の最中に、あるいは、動作が終了した直後に聴く英文との同時性があり、TPR を用いての指導が適している文型であると考えられる。

「進行形」は中学1年生3学期、「現在完了形」は3年生1学期に学習する項目であり、指導の中心の時期は2年生ではない。しかしながら、2年生時に、筆者が慣れない中 TPRS を用いる指導を受けた B 群と比較して、C 群は TPR に絞った指導を受ける中で、現在進行形や過去進行形、have, has の使い分け、過去分詞を内在化して習得した成果が表れたのではないかと考えられる。

しかしながら、「過去形の文」及び「未来形の文」では効果量小（それぞれ0.11及び0.25）で B 群が C 群を上回っている。この2つの文型は2年生で学習する項目であり、2年

生時の TPRS を用いた指導の中で、B 群が C 群を上回る結果を得たと考えられる。以上の結果から、「合計点」では効果量なしで B 群と C 群の間には統計的な差は検出されなかったことがわかる。したがって、文型項目によって、TPR あるいは TPRS を用いる効果が異なる可能性もうかがえ、さらなる検証が必要である。

表7-40. は3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおける B 群と C 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの  $U$  検定結果を示す。

表7-40.

「3年スピーキング・テスト」 正確さ（3人称）B 群対 C 群比較結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	$U$	$W$	$Z$	正確有意 確率（両側）	効果量
年 B	12	12.00	144.0	66.00	132.00	0.00	1.00	0.00
齢 C	11	12.00	132.0					
好 B	12	9.96	119.5	41.50	119.50	-1.69	0.13	-0.35
教 C	11	14.23	156.5					
嫌 B	12	10.63	127.5	49.50	127.50	-1.74	0.22	-0.36
教 C	11	13.50	148.5					
進 B	12	10.58	127.0	49.00	127.00	-1.45	0.23	-0.30
行 C	11	13.55	149.0					
過 B	12	9.04	108.5	30.50	108.50	-2.39	0.02	-0.50
去 C	11	15.23	167.5					
未 B	12	13.25	159.0	51.00	117.00	-1.03	0.35	-0.22
来 C	11	10.64	117.0					
経 B	12	11.50	138.0	60.00	138.00	-0.40	0.74	-0.09
験 C	11	12.55	138.0					
完 B	12	11.58	139.0	61.00	139.00	-0.35	0.84	-0.07
了 C	11	12.45	137.0					
合 B	12	11.00	132.0	54.00	132.00	-0.75	0.47	-0.16

計 C	11	13.09	144.0	小
-----	----	-------	-------	---

表7-40. から、3年スピーキング・テストの「3人称を主語にした文」の正確さにおいて、「未来形の文」では効果量小（0.22）で B 群が C 群を上回ったことがわかる。「未来形」は2年生で学習する文型であり、B 群が2年生で受けた TPR と TPRS を併用した指導が、TPR のみを用いる指導と比較して、「発話の正確さ」に影響を及ぼしたと考えられる。

しかしながら、「好きな教科を述べる文」、「嫌いな教科を述べる文」、「進行形の文」、及び「過去形の文」では、効果量中（それぞれ0.35, 0.36, 0.30 及び0.50）で、「合計点」でも効果量小（0.16）で C 群が B 群を上回る結果であったことがわかる。上記5項目は1年生で学習する項目であるが、TPR のみを用いた指導を受けた C 群が、2年生で TPR の活用を通じて動作とともに何度も繰り返し聴く中で、これら既習事項の定着を深めたと考えられる。B 群が受けた TPRS を用いて、教員の動作を観察しながら学ぶ指導が、「生徒自らが動作は行わない」という点で、TPR のみを用いて生徒自らが動作を行う指導よりも、「発話の正確さ」に影響を与えなかったとかがえる。TPRS の活用の仕方、「生徒自らが動作を行う」ことの重要性を示唆する結果とも考えられる。

表7-41. は3年スピーキング・テストの全項目の正確さの総合点における B 群と C 群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーの U 検定結果を示す。

表7-41.

3年スピーキング・テスト「総合点」B群対C群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	U	W	Z	正確有意 確率（両側）	効果量
B群	12	11.50	138.0	60.00	138.0	-0.370	0.73	-0.08 (無)
C群	11	12.55	138.0					

表7-41. から、3年スピーキング・テストの全項目の正確さの総合点において、B群とC群は効果量なしで統計的な差は検出されなかったことがわかる。この結果から、TPRとTPRSを併用する指導は、TPRのみを用いる指導と比較して、TPRS活用時に生徒自らが動作を行わず、教員の動作を観察するだけでは、スピーキングの正確さに影響を及ぼさないことがうかがえる。前述したように、TPRSを用いて「生徒自らが動作を行う」ことの重要性を示唆していると考えられる。

表7-42. は3年スピーキング・テストの「発話文数」、つまり流暢さにおけるB群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

表7-42.

3年スピーキング・テスト「発話文数」B群対C群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率 (両側)	効果量
B群	12	11.83	142.00	64.0	142.0	-0.125	0.917	-0.03 (無)
C群	11	12.18	134.00					

表7-42. から、3年スピーキング・テストの「発話文数」、つまり流暢さにおいて、B群とC群の間は効果量なしで、統計的な差が検出されなかったことがわかる。この結果から、TPRとTPRSを併用しても、TPRS活用時に生徒自らが動作を行わず、教員の動作を観察するだけの指導は、TPRだけを用いる指導と比較して、スピーキングにおける正確さに影響を及ぼさないと考えられる。

表7-43. は、3年スピーキング・テストの「全く言えなかった文」、つまり言語材料の定着におけるB群とC群の平均点の比較についてのマン・ホイットニーのU検定結果を示す。

す。

表7-43.

3年スピーキング・テスト「全く言えなかった文」B群対C群 検定結果・効果量

群	n	平均 ランク	順位和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	正確有意 確率（両側）	効果量
B群	12	12.42	149.00	61.0	127.0	-0.323	0.767	-0.06 (無)
C群	11	11.55	127.00					

表7-43. から、「全く言えなかった文」の数、つまり、言語材料の定着という点でも、B群とC群の間は「効果量なし」で統計的な差がなかったことがわかる。この結果から、TPRとTPRSを併用しても、TPRS活用時に生徒自らが動作を行わず、教員の動作を観察するだけの指導は、TPRだけを用いる指導と比較して、スピーキングにおける言語材料の定着に影響を及ぼさないと考えられる。

## 5. 全体的考察

### 5.1 TPRとTPRSを併用した指導と従来型指導の比較結果にかかわる全体的考察

まず、聴き取り・音読重視の指導に加えてTPR及びTPRSを活用する指導と、文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導の比較についての全体的考察を述べる。

「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」の比較において、9項目中、1項目のみ、従来型指導のほうが、TPRとTPRSを併用した指導よりも、効果量小（0.11）で上回った以外は、全ての項目と合計点において、効果量なしで、統計的な差が検出されていないという結果であった。このことは、TPRとTPRSを併用して学ぶ指導が8カ月の学習期間の差を超えた結果と言える。英文を聴きながら生徒自らが動作を行うことが多い指導の中で、生

徒たちは身体の動きを通して、聴いている英文を内在化させているからであると考えられる。

「3人称を主語にした文」の「発話の正確さ」についても、9項目中4項目で効果量なしであったことから、中学校3年間で学ぶ文法事項の大半を3年生7月の段階で、TPR・TPRS活用群が従来型指導群と同等にその習得に成功した結果であり、TPRとTPRSを併用して学ぶ指導の成果であると考えられる。さらには、9項目中1項目で効果量中、9項目中4項目において効果量小で、TPR・TPRS活用群が従来型指導群を上回ったことから、たとえ学習期間が8か月短くとも、TPRとTPRSの併用がスピーキング力に有効な影響力を与えたからであると考えられる。

3人称単数現在形を正しく理解させ定着させる指導—つまり、いわゆる「3単現のs」をきちんと使って英文を書き、発話できるよう定着させる指導は、中学1年生を担当する教員の正念場であると考えられる。「3人称を主語にした文」において、TPR・TPRS活用群が従来型指導群よりも、likesをきちんと使って発話できた背景には、TPRとTPRSの併用による指導を通して、生徒自らが動作を行い、教員や仲間の動作を観察する中で、「3単現のs」を使った英文を繰り返し聴き、発話する機会が多かったことがあると考えられる。これはTPRとTPRSの併用によるインプットの成果であると言えよう。

「発話の流暢さ」において、TPR・TPRS活用群が従来型指導群を上回り、8ヶ月の学習期間の差を埋めた結果についても、聴き取り・音読重視の授業に加えてTPR及びTPRSを活用した指導が、意味を十分理解しながら発話する機会が多いことが有効に働いた結果であると考えられる。「言語材料の定着」において両群の間に統計的な差がなかった点も、聴き取り・音読重視の授業に加えて、TPR及びTPRSを用いた指導がスピーキングに対する影響力を示したと考えられる。したがって、仮説1は支持されたと言えよう。

## 5.2 TPR 及び TPRS を用いた3種類の指導と従来型指導の比較結果にかかわる全体的考察

以下に、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を用いた3種類の指導と、文法訳読及び機械的なアウトプット重視の指導との比較結果に対する全体的考察を述べる。

まず、D 群と A 群の比較では、「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、9項目中4項目で A 群が D 群を上回る結果であった。文法事項を理解し既習事項を何度も復習する中でそれらが定着していくことを考えると、D 群は A 群よりも8ヶ月長い期間、学習する機会があったと言える。さらに中学3年生という時期は高校入試に向けて受験勉強に励む時期であり、高校入試を受ける直前の時期にテストを受けた D 群は、A 群と比較して既習事項の定着という点で有利であったと言えよう。しかしながら、8ヶ月早くスピーキング・テストを受けた A 群が D 群を上回っている結果は、聴き取り・音読重視の指導に加え TPR と TPRS を併用し、TPRS 活用時には教員も生徒も動作を行って学ぶ指導が、文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導よりも、スピーキングの正確さに対して影響力があることを示していると考えられる。

さらに、「3人称を主語にした文」の「発話の正確さ」においても、9項目中1項目において効果量中で、その他すべての項目で、効果量小で A 群が D 群を上回る結果であった。

「3人称単数現在形の英文を発話すること」及び「has を使ったの現在完了形の文を発話すること」は、「1人称を主語とする英文を発話すること」よりも生徒たちにとっては負担が大きいと考えられる。しかしながら、学習期間が8カ月短いにも関わらず、全ての項目で A 群が D 群を上回った結果は文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、TPR と TPRS の併用及び TPRS を用いて教員も生徒も動作を行いながら学ぶ指導のスピーキング力への影響力を示していると言えよう。したがって、仮説2は支持され



たと言えよう。

次に B 群と D 群の比較結果についての全体考察を述べる。「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、「進行形の文」で B 群が D 群を上回った結果は、生徒自らが動作を行い、他者の動作を観察しながら英文を聴くという TPR と TPRS を用いた指導の特性が影響していると考えられる。つまり、聴いている英文と行っている動作の同時性が、従来型指導と比較して、進行形の理解をより促進させたことがうかがえる。その他の項目では、すべて効果量なしの結果であった点からも、8ヶ月の学習期間差を埋めるスピーキングに対する影響力が、TPR に加え、教員の動作を観察するという形で TPRS を用いる指導にはあると言えよう。

「3人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、「好きな教科を述べる文」において効果量中で B 群が D 群を上回った結果は、TPR を用いた指導で生徒自らが動作を行い、TPRS を用いた指導で生徒たちが、教員の動作を観察しながら、「3単現の s」を含む英文を大量に聴いたことが影響を及ぼしたと考えられる。「進行形の文」、「完了の文」及び合計点においても、効果量小で B 群が D 群を上回っている。これらの結果は、TPR を用いた指導で生徒たち自らが動作を行い、さらには TPRS を用いた指導で教員の動作を観察しながら英文を聴くことを通して、聴いている英文と動作の同時性が、進行形や現在完了形の理解を促進し、内在化につながったと考えられる。この動作を伴いながら理解を進めるインプットこそが、TPR 及び TPRS の特性だと言えよう。

さらに、「発話文数」つまり「発話の流暢さ」においても、効果量小で B 群が D 群を上回った結果からも、従来型の指導と比較して、TPR と TPRS を併用し、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導のほうが、スピーキングにおける流暢さにおいて影響力があると考えられる。また、「話せなかった文」つまり「言語材料の定着」において、B 群と D 群の間

は効果量なしであり、統計的に差がないという結果は、TPR を用いて生徒自らが動作を行い、TPRS を用いて、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導が、たとえ8か月間、学習期間が短くても、従来型の指導と同等の「言語材料の定着」を促すことができたと考えられる。したがって、仮説3も支持されたと言えよう。

次に C 群と D 群の比較結果についての全体考察を述べる。C 群は、2年生2学期以降から2年生終了時まで、TPRS は活用せず TPR のみを活用する指導を受けている。「進行形の文」において効果量小で C 群が D 群を上回ったのは、従来型指導と比較して、TPR を活用した指導がまさに「動作とともに学ぶ授業」であるからだと考えられる。B 群対 D 群の比較結果に関わる全体考察でも前述したが、生徒が聴いている英文と生徒自らが行っている動作の同時性が、「進行形の文」の理解を促進しているとうかがえる。TPRS を用いず TPR だけを用いても、動作と聴いている英文の同時性が、スピーキングに影響を及ぼすことがわかる結果であると考えられる。C 群が受けた指導では、TPRS を用いた生徒と教員の間 Q&A のやりとりは行われていない。それにもかかわらず、このような結果が出ているのは、TPR を用いた指導で生徒たち自らが動作を行い、さらに教員やクラスメートの動作を見ながら英文を聴くことにより、スピーキング力において、進行形の定着を深めたと考えられ、その他の項目が効果量なしであるという結果は、TPR を用いた指導が、スピーキングの正確さという点で、8ヶ月の学習期間の差を埋める影響力を与えたと考えられる。「発話文数」及び「話せなかった文」、つまり「発話の流暢さ」や「言語材料の定着」において、C 群と D 群の間は効果量なしで、統計的な差はなかった点からも、たとえ学習期間が8か月間短くても、TPR を用いた指導が、従来型指導と比較して、スピーキングにおける「発話の流暢さ」及び「言語材料の定着」において、その学習期間差を埋める影響力を持つと考えられる。したがって、仮説4は支持されたと言えよう。

### 5.3 TPR 及び TPRS を活用した3種類の指導の比較結果にかかわる全体的考察

以下に聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を活用した3種類の指導の比較結果についての全体的考察を述べる。

まず、A 群と B 群の比較結果についての全体考察を述べる。前述したように、両群の等質性は2年生1学期中間考査でその等質性は確認されているが、中学1年生段階では京都式小人数授業を行った関係で、A 教員、B 教員と教員経験年数が短い教員の3名指導を受けている。「1人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、9項目中、B 群が A 群を上回った項目が3つあったが、このうちの2つの項目は1年生段階で学習している文法事項であり、1年生での指導法が影響している可能性があるとも考えられる。

しかしながら、「経験の文」及び「完了の文」においては、「効果量中」及び「効果量小」で、A 群が B 群を上回っている。両群は、中学3年生になってからスピーキング・テスト実施時期までは、まったく同じ指導を受けている。このことから、中学3年生段階で学習する上記2項目における結果は、両群における中学2年生段階の指導の差が影響していると考えられる。

また、「3人称を主語にした文」の「発話の正確さ」において、「経験の文」においては効果量中で、「好きな教科について述べる文」、「過去形の文」、「完了の文」及び「合計点」においては効果量小で A 群が B 群を上回る結果であった。「3人称を主語にした文」は、いわゆる「3単現の s」を使い、have, has の使い分けを意識しながら発話しなくてはならない。この点においても、A 群が B 群よりも上回っていたことがわかる。つまり、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用して指導を行う際、TPRS 活用時に教員も生徒も動作を行って学ぶ指導が、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導と比較して、

「発話の正確さ」により影響を与えることを示す結果であると考えられる。「発話文数」つまり「発話の流暢さ」において効果量小で A 群が B 群を上回った結果や、「全く言えなかった文の数」つまり「言語材料の定着」において、効果量小で B 群が A 群を上回った結果からも、同様のことが検証できたと考えられ、仮説6は支持されたと言えよう。

次に、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用し教員も生徒も動作を行って学ぶ指導と、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導の比較結果についての全体考察を述べる。まず、「発話の正確さ」に関わって、「1人称を主語にした文」において、9項目中1項目が効果量中で、「3人称を主語にした文」において、9項目中4項目が効果量小で C 群が A 群を上回った結果については、前述したように1年生段階の指導が影響している可能性があると考えられる。さらに、筆者が指導を行うにあたり、慣れた TPR を用いての指導と比較して、TPRS を初めて用いるための不慣れさや緊張感による心理的な側面が影響した可能性もある。

しかしながら、「発話の正確さ」において、「1人称を主語にした文」でも「3人称を主語にした文」でも、9項目中3項目において、効果量小で A 群が C 群を上回り、それらが、中学3年生になってから学習する「現在完了形」の文及び合計点であったことから、両群の中学2年生2学期以降の指導の差が影響したと考えられる。さらには、「発話文数」つまり「発話の流暢さ」において、効果量小で A 群が C 群を上回った結果や、「全く言えなかった文」の数が効果量小で C 群が A 群を上回った結果からも、「発話の流暢さ」及び「言語材料の定着」の面で A 群が C 群よりも上回っていることがわかる。つまり、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用し教員も生徒も動作を行って学ぶ指導が、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導と比較して、スピーキング力に影響することを示す結果であると考えられる。したがって、仮説5は支持されたと言えよ

う。

次に、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用し、TPRS の活用時には生徒自らは動作を行わず、教員の動作を観察して学ぶ指導と、音読重視の指導に加えて TPR のみを用いる指導の比較結果についての全体考察を述べる。「発話の正確さ」に関わって、「1人称を主語にした文」の9項目中3項目において効果量小で、「3人称を主語にした文」の9項目中4項目で効果量中、1項目において効果量小で、C 群が B 群を上回る結果であったことについて述べる。この結果から、TPR に加えて TPRS を用いる際、教員の動作を観察するだけで、生徒自らは動作を行わない指導と比較して、TPR のみを用いて生徒自らが教員とともに動作を行う指導のほうが、文型によっては「発話の正確さ」により影響を与える可能性がうかがえる。これは、TPR のみを用いて、生徒たちが授業の中で、教員とともに動作を行い、主体的に授業に参加する指導のほうが、TPR に TPRS を併用して、生徒たち自らは動作を行わず教員の動作のみを見るという傍観者的な参加よりも、生徒の授業への集中度、主体性という点で、「発話の正確さ」により影響力を与える可能性も考えられる。つまり、TPR に加えて TPRS を用いる際の効果的な指導方法を探求していく必要があることを示唆している結果とうかがえる。

「全く言えなかった文の数」においては、B 群と C 群の間は効果量なしであり、「言語材料の定着」において、B 群と C 群の間には統計的な差がなかったことから、TPR に加えて TPRS を用いても、TPRS 活用時に生徒が動作を行わない指導は、影響を及ぼさないことを示していると考えられる。

以下に、上記3群における比較結果に対する全体考察を述べる。聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用した指導を行った点について、A 群と B 群は共通であった。両群における相違点は、TPRS を用いた際の生徒の状況である。A 群では生徒は教

員とともに動作を行って学んだのに対して、B群では生徒は教員の動作を観察するだけで生徒自らは動作を行わなかった。「1人称を主語にした文」の正確さの合計点や「発話文数」、つまり「発話の流暢さ」及び「言語材料の定着」において、A群がC群を上回ったにもかかわらず、B群とC群の間には統計的な差が検出されなかった。B群とC群の共通点は新出語彙や新出文型導入時にTPRを用いて生徒も教員もともに動作を行ったことである。両群における指導の相違点は、B群では生徒が教員の動作を観察しながら物語を学んでいくTPRSを用いた指導を受けたが、C群はそのTPRSを用いた指導を受けていないことである。物語導入の際、C群は筆者が従来行ってきた聴き取り・音読重視の指導のみを受けた。A群がC群を上回ったにもかかわらず、B群とC群の間には統計的な差が検出されなかった理由として、以下の3点が挙げられる。

- (1) TPRの活用によるピーキング力への影響は、TPRSの活用によるスピーキング力への影響よりも大きい可能性があること。
- (2) TPRSを用いた指導を行う際は、生徒が教員の動作を観察するだけではなく、生徒自らが動作を行う場面を多くすることが大切であること。
- (3) 筆者にとって、TPRを用いる指導経験が、修士論文における研究から9年目であったのに対して、TPRSを用いた指導は1年目であり、TPRSの活用が不慣れな状況の中で行われたこと。

以上のことから、「生徒自らが動作を行いながら学ぶこと」の重要性が見出されたと考えられる。つまり、TPRSを用いる際は、A群が受けた指導のように、教員も生徒もともに動作を行いながら学ぶ方が効果的であるということである。TPRに加えて、TPRSを活用することで、たとえ、導入された物語文にかかわる生徒と教員の間での口頭のやりとりが増えても、内容理解や物語の再生時に生徒が自ら動作を行いながら学ばないと、内容理解や

内容理解に関わる内在化が深まらないことが示唆された結果であると考えられる。したがって、仮説6は支持されたと言えるであろう。

## 6. 結論と課題

4の結果と考察及び5の全体的考察から、以下のことが言えるであろう。

- (1) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR 及び TPRS を活用する指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (2) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用し、教員も生徒も動作を行う指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (3) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用し、生徒が教員の動作を見て学ぶ指導も従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (4) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを活用した指導も、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (5) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用する指導は、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを活用する指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (6) 聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR と TPRS を併用して指導を行う際、教員も生徒も動作を行って学ぶ指導のほうが、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導と比

較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

以下にこの研究5の問題点と課題について述べる。研究5では2つの比較研究が行われた。1つ目は筆者の担当した中学3年生と A 教諭の担当した文法訳読式及び機械的アウトプット重視の指導で学んだ中学3年生との比較研究であり、2つ目は筆者が担当した中学3年生を中学2年生時の指導法の相違から比較した研究である。

まず、1つめの比較研究にかかわる問題点と課題について述べる。問題点としては以下の2点がある。1点目は、本来なら事前に筆者及び A 教諭が担当した2つの学年が等質であるかを、事前テストというかたちで実施を行い、人数的にもほぼ同じ人数に合わせての比較検証を行うべきであった点である。しかしながら、研究5では、事前の段階でこの2つの学年が、両教員が担当する以前の段階つまり中学入学時点で等質であったかどうかの検証が行えていない。中学2年生スタート時で等質であった2群を比較すれば、2群が受けた指導の効果の差がさらに検証できたわけであるが、それも実施できていない。研究5の実施の3年前に入学し、2年前に2年生になっていた、A 教諭担当の学年であり、等質を確認する事前テストの実施は無理であった。つまり、筆者が担当した学年が研究以前の段階で、もともと学力が高かった可能性もある。

さらには、処置群と対照群の人数が101人と78人であることや、処置群1～3の3群との比較を行なった際に、対照群が78人であるのに対して、処置群1～3の3群のそれぞれの人数が36人、30人、34人と対照群の約半分の人数であることも、より確実な比較を行う上で問題があると考えられる。

しかしながら、対照群のほうが有利な条件下での研究であったと考えられる2点がある。前述したように、A 教諭が担当した対照群の学年は、中学2年生秋の段階に行われた京都府内の学力診断テストや中学3年生以降の実施された地域の実力テストにおいても、平均を



大きく上回る結果を得ている。さらには、年度は異なっても同じ公立中学校の3年生であり、処置群は対照群と比較して、学習期間が8ヶ月短い段階での比較であった。これらの点から考えても、処置群と比較して、対照群のほうが有利な条件下での検証であったと考えられる。

もう1点の問題点としては、処置群における聴き取り・音読重視の指導に関わる点であり、対照群では行われていなかった聴き取り・音読重視の指導方法が研究5にいかなる影響を及ぼしていたかという点である。たとえば、聴き取り教材を活用しての指導や音読指導における両群の相違を詳細に確認しての比較検証は困難であり、実際行えていないことは事実である。つまり、両群における統計的な差が、TPR 及び TPRS の活用によるものなのか、聴き取り・音読重視の指導によるものなのかを詳細に検証することはできていない。以上の点をさらに深めた、さらなる検証が今後、必要となる。

次に、2つめの比較研究にかかわる問題点と課題について述べる。2つ目の比較研究は、TPRS の活用の仕方の相違がスピーキング力向上にいかなる影響を与えるかを検証するための研究であった。本来なら、中学2年生段階での指導の相違を検証するのであれば、スピーキング・テストを2年生終了段階で行うべきである。しかしながら、現実的にはA教諭が担当する卒業前かつ高校入試直前のために授業時数も少なくなっていた時期に、筆者の担当学年ではない3年生に対して行うスピーキング・テストの準備及び実施に、手がかかってしまった。そのため、2年生終了段階でのスピーキング・テストの実施は行えず、全学年の3年生との比較を行うためにも、3年生1学期段階で学習する現在完了形の学習が終了した後の7月上旬の実施となった。第6章の研究4よりも早く実施したスピーキング・テストであり、3群の中学3年生に入ってから指導は共通していたため、2年生段階での指導の相違による影響を検証することは可能となった。しかしながら、前述したように、2年生

段階での指導の相違をより直接的に検証するのであれば、2年生終了時までには学習する項目だけに絞ってのスピーキング・テストを実施するほうが良かったとは言えるであろう。

さらに、この3群の比較検証において、TPRS を活用せず、TPR だけを活用して学んだ C 群が、TPRS を活用して教員の動きを観察することで学んだ B 群を上回る項目が出たことや、正確さの総合得点、流暢さ及び言語材料の定着において、両群の間に統計的な差が検出されなかった結果を振り返ると、以下のような問題点も見えてくる。つまり、B 群が TPRS を活用して学んでいる間に、C 群が TPR を用いる時間が増えたことや音読練習量が増えたことが前述した結果に影響した可能性がある点である。さらには、筆者自身が日本では先行研究がほとんどない TPRS を、生徒たちが中学2年生になった時点から初めて用いて、慣れない中、指導を行ってきた点も、B 群と C 群の比較結果には大きく影響していると考えられる。今後、日本人中学生に対する TPRS の活用をいかに行っていくかの研究を深めていき、さらなる検証を行う必要がある。

## 7. まとめ

研究5は、前述したように、研究3及び研究4を深め、中学3年生のスピーキング力向上に向けて、どのような指導方法が適しているのかを検証することが目的であった。現在でも依然活用が行われている伝統的訳読及び機械的発話重視の指導と比較して、TPR 及び TPRS を活用し、教員が身体の動きを通して生徒にインプットを与え、生徒も実際に動作を行う、あるいは教員の動作を観察するといった、身体の動きを通して学ぶ授業が、生徒たちが身につけたいと望んでいるスピーキング力向上に影響を及ぼすことがわかった。TPR を活用しての語彙指導・文型指導や、TPRS を活用しての語彙指導、文型指導、物語導入及び教員と生徒との間の物語に関わる口頭のやりとり等をいかに行っていくかの研究を深めるこ

とが必要となる。それらの研究を通して、それらのやり方や量が生徒たちのスピーキング力のみならず4技能すべてに及ぼす影響を与えるかの検証が今後必要である。しかしながら、座学を中心とした静的な授業よりも、教員が動作を行って生徒たちに伝える、生徒たちがそれを観察する、生徒たちも実際に動作を行って理解し再生活動を行うといった身体の動きを伴ったインプット及びアウトプットがある授業のほうが良いという点が見えてきていることは事実である。今後の検証を進めながら、さらなる授業改善を行っていきたい。

## 第9章

### 研究6

#### 小学校外国語活動<sup>1</sup>と中学校英語教育とのスムーズな接続に対する Total Physical Responseの有効性に関する実証的研究

##### 1. はじめに－研究の背景と動機

2002年度に小学校5,6年生を対象として「総合的な学習の時間」の一部を用いた国際理解教育の一環として行われた「英語活動」の開始以前は、英語は中学校で初めて学習するため、入学後しばらくは生徒間の英語力の差は小さかった。しかし、「英語活動」開始以来、中学入学時点での英語力と学習意欲における個人差が拡大していることを松川

(2007)が指摘しており、中学校英語教員もそれを実感している。2010年度までの「英語活動」の質と実施時間数において小学校間に差があったことも影響しているのであろう。その実施率は全小学校の97%を超えたが、年間平均実施時数は10～15時間の学校が多く、都道府県及び学校間の差も大きく、「外国語活動」への移行期間(2009～2010年度)でも、「英語活動」を週1回確保した学校は全体の60%程度であった(文部科学省,2011)。2011年度より週1時間の「外国語活動」が必修となり、名目上の年間実施時数に差はなくなったが、筆者らが直接あるいは間接的に知る限りでは、毎週1回行われている小学校と、行事等に差し替えられて月1～2回しか行われていない小学校もあるのが実情である。

文部科学省(2010)の調査によれば、小学校123校の児童31,914名中76%が「英語の授業が好きで授業に進んで参加している。」と回答しているという。「将来、英語を使えるようになりたい」児童は全体の83%で、また、全体の90%の児童が「英語は大切だ」と考えているという。しかし、上述のように、「外国語活動」の質と実施時間数差と、そこから生じる「児童が触れる英語」の質と量に差がある複数の小学校から中学校に入って来る生徒

に対してどのような指導を行うかは、中学校英語教員の大きな課題である。

その対策として、これまでになされた様々な提言に従って、同一校区内の小中相互の授業参観や合同教員研修会など、様々な「小中連携」が行われている。文部科学省（2011）の調査によれば、調査対象9,930校中47%の小学校が何らかの形で「小中連携」を行っており、研究授業の参観と協議を年2,3回実施している学校は4,696校中29%である。しかし、「小中連携」は「情報交換」と「交流」が中心で、「学習内容」、「指導法」については「こんなことをしています。」程度の情報交換が中心で、「学習内容」や「指導法」に関する「小中接続」の取り組みは行われていないことは、その調査結果だけでなく、筆者らが参加した小中学校合同研修会や公開授業後の協議からもわかる。「小中連携」に取り組んでいる市町村でも、小学校での「英語活動」と中学校入学後の英語授業の違いに生徒が戸惑いを感じ、英語が嫌いになる傾向があると松川（2007）が指摘している。

松川（2007）が指摘した「戸惑い」については、鈴木が大阪府内の中学1年生を対象に2回行ったアンケート調査でも追認されている（鈴木，2015）。2012年5月上旬に4校で実施した調査（有効回答者数469名）では、「中学校の英語授業についてどう感じますか」という問いに対して、377名（80.3%）が「小学校の授業とはとても違う」と回答し、「違う」72名（15.4%）を合わせると449名（95.7%）という結果であった。「小学校の授業と違うことで戸惑いを感じますか」という問いに対して、「戸惑う」と答えた生徒は395名（84.2%）であった。また、2013年5月中旬にも別の中学校4校で実施した調査（有効回答者数490名）の結果も、前年度の調査と同様であった。「戸惑い」の中身は、「文法が難しい」、「英語を聴いたり話したりする時間が少ない」、「ずっと座ったままで退屈」、「英語の単語や文を口に出す回数が少ない」、「プリントやワークブックの問題が難しい・おもしろくない」、「単語を書けない」、「説明が長い」、「説明がよくわからない」などで

ある。2つの調査結果だけでなく、鈴木による毎年約20校に及ぶ中学校での授業観察からも、文法訳読・機械的口頭練習中心の授業が依然として行われていると言えよう。中学校教員が指導法を工夫して、「外国語活動」を経験した生徒が中学入学後に戸惑いをあまり感じることなく学習できるよう「小中接続」を進める必要がある。

筆者は中学生の4技能を向上させる指導法としての Total Physical Response（以後、TPR）の有効性を2001年以来検証してきた。本研究は、筆者による実践から得られたデータを用いて、小学校間の「外国語活動」の質と量の差を埋める「小中接続」のための一つの指導法としてのTPRの有効性を検証したものである。

## 2. 小中接続に関する先行研究

スムーズな「小中接続」のための指導については、樋口ほか（2005）、高梨（2005）、松川（2007）、樋口ほか（2010）、萬谷ほか（2011）などが、「音声のインプットに慣れているので中学校でも音声を重視した指導を行う」、「語彙は明確な場面の中で指導する」、「小学校で学んだ語彙や表現を繰り返し用いる」、「文字指導は使用頻度の高い小文字から教えるべきである」、「ゲームを用いる」などを留意点として挙げている。また、犬塚（2007）は中学英語のあり方として、①小学校で体験してきた会話場面などを再提示する、使われている会話文を文字で提示し、その文構造を理解させる、③正しい発音で、会話を経験させる、④より発展した実際の英語使用場面に近い状況で自由度の高い会話を体験させる、⑤本当の心通い合うコミュニケーションを体験させる、という5つを挙げている。以上はいずれも過去の経験と第二言語習得研究に基づく意見であって、「小中接続」を意識した教室での実践から得られたデータに基づくものではない。

一方、「小中接続」を目指した実践から得られたデータに基づく研究は、筆者らが調べ

た限りでは、山本（2011）と筆者らの研究（黒川・鈴木，2010）のみである。

山本（2011）は、中学入学直後と1学期中頃（5月下旬）と1学期終了時（7月中旬）に、「英語活動」が年間35回行われていた小学校出身者と、年間6回しか行われなかった小学校出身者から成る中学1年生を対象にアンケート調査を行い、「小学校での英語活動の時間数の差が生徒間にどのような差を生じるか」を調べた。結果は、前者の小学校出身者が「アルファベットや数字・語や文が、聞いてわかる・読める・発音できる・書ける」のすべての項目で後者の小学校出身者を上回ったと報告している。黒川・鈴木（2010）は、TPRで指導された生徒と、文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた生徒を、「英語活動」が週1回行われていた小学校（以後、盛んな小学校）出身者と月1回しか行われていなかった小学校（以後、盛んでない小学校）出身者に分け、英語学習に対する意識を入学直後と1年生3学期末で比較している。その結果、(1) 入学直後にすでに英語が嫌いな生徒がどちらのグループにも存在していること、(2) 「英語活動」が盛んな小学校出身者も、盛んでない小学校出身者も、入学直後での「英語が好き・嫌い」という意識に差はないこと、(3) 「英語活動」が盛んでない小学校出身者で、中学校でTPRによる指導を受けた生徒は、「英語活動」が盛んな小学校出身者で、中学校で文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた生徒より、中学1年生の3月時点で「英語が好き」と答えた生徒が多いこと（効果量大）、(4) 「英語活動」が盛んな小学校出身者で、中学校では文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた生徒は、入学直後と学年末で比べると、英語嫌いが大きく増えていること（効果量大）が判明した。このうち、特に(3)と(4)は、毎週実施された「英語活動」を中学校教員が活かしていないことを示していると言えよう。

### 3. 研究6の目的

小学校で「外国語活動」を経験してきた中学生に対してどんな指導を行えば良いかについての提言はなされているが、その指導効果を実証した研究は存在しない。筆者らは、週1時間という限られた「外国語活動」の改善よりも、中学の英語授業を改善するほうがスムーズな小中接続に役立ち、学習意欲の維持と英語力の向上に貢献できると考えている。本稿での「スムーズな小中接続」とは、「出身小学校での外国語活動の量的及び質的な差があっても、生徒が中学校での英語授業に戸惑いを感じることなく英語を学び、英語力を伸ばせるようにすること」である。そこで、日本人中学生や高校生を対象とした TPR の指導効果を検証した Kurokawa (2002) ほか、第2章2. 2で挙げた研究結果と黒川・鈴木 (2010) の調査結果から、TPR を活用した授業が、現在も根強く行われている文法訳読・機械的口頭練習中心の授業よりも、スムーズな小中接続に有効であるかどうかを検証することを目的に研究 (1) と研究 (2) を行った。研究 (1) については4. で、研究 (2) については5. で述べる。

#### 4. 研究(1)

##### 4.1 目的

小学校での「英語活動」の年間実施時間数が異なる2つの小学校を卒業して1つの中学校に入学した中学生が、中学校で文法訳読・機械的口頭練習中心の授業を受けた場合と、TPR を用いた授業を受けた場合とで、出身小学校での「英語活動」の時間数の差が、中学校における英語の成績にどのように影響するかを調べる。

##### 4.2 方法

###### 4.2.1 参加者



黒川の前任校である京都府内の公立中学校の2008年度1年生98名中、黒川ともう一人の教員が4.3で述べる2つの指導法で指導した本研究の参加者は56名で、その中から後述する方法によって選んだ28名を分析対象とした。

#### 4.2.2 手続き

黒川の前任校の校区には小学校が2つあった。「英語活動」が、毎週1回行われていた小学校をA校、月1回程度しか行われていなかった小学校をB校とする。A校出身者及びB校出身者のうち、1年間、TPRによる黒川の指導を受けたクラスを「TPRクラス」、もう一人の教員（以下、C教諭）から現在も多く和学校で行われている文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けたクラスを「従来型クラス」と呼ぶ。これらのクラスを、「英語活動」が毎週1回行われたA校出身者（A群）と、月1回程度しか行われなかったB校出身者（B群）に分けて4つの群を作った。まとめると表9-1. のようになる。

表9-1.

4群の指導者・指導法・出身小学校と「英語活動」の時間数

群	指導者	中学校での指導	出身小学校	英語活動頻度
TPRクラスA群	黒川	TPR中心	A小学校	週1回
TPRクラスB群	黒川	TPR中心	B小学校	月1回
従来型クラスA群	C教諭	文法訳読・機械的口頭練習中心	A小学校	週1回
従来型クラスB群	C教諭	文法訳読・機械的口頭練習中心	B小学校	月1回

C教諭と黒川が担当した生徒56名を、5月中間考査終了時点での生徒の通塾の有無、塾での英語学習時間、家庭での学習時間、授業への参加度、欠席回数もほぼ同じになるように考慮しながら、5月中旬実施の1学期中間考査において、ほぼ同じ総得点を取った生徒を抽出して、4つの群の英語力がほぼ同じになるようにした。その結果、各群7名で合計28名を

分析対象とした。この28名の定期考査の成績とスピーキング・テストの成績において、出身小学校別に、「TPR クラス A 群」と「TPR クラス B 群」の間に差が生じるかどうか、また、C 教諭による文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた「従来型クラス A 群」と「従来型クラス B 群」の間に差が生じるかどうかを調べることにした。

### 4.3 日常の指導

#### 4.3.1 中学校入学後から1年生時中間考査まで

中学校入学後から中間考査までの「TPR クラス」と「従来型クラス」の授業は共通で、TPR による毎回の指導案を黒川が作成し、C 教諭もそれを用いて授業を行った。この期間に扱われた内容は、(1) 命令文を聴いて動作する活動、(2) TPR を用いたアルファベット指導、(3) TPR を活用して文字を書く活動、(4) TPR を活用した語彙指導の4つである。

(1) の活動については、毎回、授業の最初の5分～10分間、生徒は教員が発する英語を聴いてその意味を動作で表した。最初は、Stand up. Sit down. Walk slowly. Walk fast. Stop. などの1～2語文から始まり、Turn around. Point to the clock. Clap your hands five times. Stand on your heels/toes. Step left. など、教科書では1年生2学期以降に出てくる語彙や教科書には出てこない語彙や表現も学んだ。

(2) のアルファベット指導については、数文字ずつ発音練習と単純な書写を毎時間させることが中学校では多いが、文字を書くことを急ぎ過ぎると、たとえば、b と d の区別ができない生徒が多数出てくる。インプットをおろそかにしてアウトプットさせる指導がうまくいかないのと同様、十分な音声指導を行わぬままの性急な文字指導は無理な指導であろう。また、「英語活動」や「外国語活動」を経験した生徒は、実際に正しく発音して書け

るわけではないのに「アルファベットなんて、もう知っている。」という態度をとる生徒も多く、従来行われてきたアルファベット指導では彼らの興味を持続させることは難しい。そこで、Kurokawa (2002) でも行ったアルファベット指導を行った。まず、生徒は英語の指示を聴いてアルファベットのカードを切り取った。次に、そのカードを用いて、**Take out your cards and put your cards in alphabetical order. Touch your capital 'B' card. Pick it up. Show it to me. Turn your lower-case 'u' card over.** などの指示に従って行動する、あるいは **Pick up the capital 'A' card.** のような指示を聴いてカードを取るカルタ遊びなどを通して、文字を瞬時に認識するための練習を行った。

(3) の活動については、(2) の活動を通して、瞬時に文字を認識できるようになった段階で、文字を書く練習に移った。たとえば、**Write a capital 'A' three times. Write a lower case 'd' once.** などの短い英語の指示を聴き、最初、生徒は黒板に書く教員の動作をまねてノートにその文字を書いた。まもなく、教員は動作をせずに、指示文だけを与え、各生徒はそれを聴いてその内容に合うようにノートに文字を書いた。さらに、**Write a small 'd' twice next to the capital 'D'. Write a lower case 'b', write a lower case 'a' and a lower case 'g'.** などの回数や場所を表す表現を加えたやや複雑な文も用いて、大文字・小文字を学んだ。このように、従来とは異なるアルファベット指導を中間考査まで継続した。

(4) の語彙指導については、小学校で音声のみで指導された単語も指導しながら、中学で初出の語彙を TPR によって指導した。生徒は英語を聴きながら文字や単語認識ができ、また書けるようになって、単調になりがちな語い学習を楽しみながら行った。また、英語を聴いてその意味を動作で表す練習を通して、1学期中間考査までの段階で両群とも、**Write your name in Japanese.** や **Draw a big triangle.** や **Draw three long lines.** などの指示を聴いて名前を書く、あるいは図形を描くなどの活動を行った。これらの活動を通し

て、定教科書であれば1学期後半に学ぶ形容詞、2学期に学ぶ複数形、3学期に学ぶ場所を示す前置詞. write と draw の違いを、日本語を介さずに理解できるようになるなど、検定教科書だけでは学びきれない範囲の語彙の理解にまで踏み込むこともできた。

#### 4.3.2 1年生時中間考査以降から1年生終了時までの日常の指導

1学期中間考査以降は、「従来の自分の指導法で授業をしたい」という C 教諭の希望を優先することにより、C 教諭が担当する「従来型クラス」の授業における TPR による指導は各授業の最初の5分間だけとなった。TPR の指導案は筆者が作成した。

しかし、2学期以降、TPR は全く活用されなくなった。黒川担当の「TPR クラス」の授業と C 教諭担当の「従来型クラス」の授業で共通して学年末まで使われたのは、黒川が作成した本文のキーワードに関わる設問に答える「本文聴き取りプリント」、本文内の重要語彙、文法項目に関わる設問に英語で答える「本文ポイントプリント」、及び教科書とは別リスニング教材であった。各教材の扱い方も共通となるよう打ち合わせを行った。

それ以外の C 教諭担当の「従来型クラス」の授業では次のような指導が行われた。すなわち、基本文型の導入では、教員が説明しながら板書したことを生徒はノートに書き写した後、書き写した英文を教員の後について数回発音した。その後、語句整序や書き換えなどの機械的アウトプット中心の練習、教科書本文を数回の音読練習後、1文ずつ和訳させ、再び音読という手順で授業が進められた。また、予習として、新出語とその意味を教科書巻末の語彙リストで調べること、未習の基本文と本文をノートに書き写すこと、本文の意味をノートに書いてくることなどが課された。

一方、筆者が担当した「TPR クラス」には、1年間を通して、次の(1)～(3)の手順で新出語彙と新出文法事項の導入及び練習を行った。

- (1) 目標となる項目を含む教員が発する命令文を聴かせ、その意味を表す教員による動作を生徒にまねさせる。(その際、教員が発する英語の指示文がクラス全員で同時に動作できるものなら全員に動作をさせる。全員同時に動作しにくい場合は、指名された生徒数名に動作をさせる。それ以外の生徒には、教員が発する命令文を聴いて動作をしている生徒の動きに注目させて、その発話の意味を把握させる。教具の関係で教員だけしか動作できない場合は、教員の動きに注意して観察させる。)
- (2) 数個の同じタイプの命令文を、順序を変えて与え、生徒と一緒に動作を数回繰り返した後、教員は、命令文を発して、生徒より少し遅れて動作をする。生徒が自分たちだけで動作ができれば、教員は動作をするのをやめて命令だけ与え、生徒だけで動作させる。そして、別の生徒を指名して新たな語彙を与えながら (1) ~ (2) を繰り返す。
- (3) 大半の生徒が発話できるレディネスができていると判断できた段階で、志願した各生徒が命令文を発話すると同時に、教員または他の生徒が動作を行う。

以下に TPR を用いた導入例として、助動詞 can の導入を取り上げる。

“Everybody, clap your hands once. Clap your hands twice. (中略) Clap your hands twenty times.” のように clap と回数を表す表現を導入後に、“Can you clap your hands ten times in five seconds? Well, let’s try. Clap your hands ten times in five seconds. Ready, go! (全員簡単にできる) All of you can clap your hands ten times in five seconds. How about ten times in three seconds? Can you clap your hands ten times in three seconds? Let’s try. Ready, go! (全員できる) Oh, all of you can clap your hands ten times in three seconds. Then, how about twenty times in three seconds? Clap your hands twenty times in three seconds. Ready? Go! (全員できない) OK, let’s try again. Ready, go! (全員できない) You can’t

clap your hands twenty times in three seconds. I can't clap my hands twenty times in three seconds, either. We can't clap our hands twenty times in three seconds. (以下省略) ”

このように、動作を伴いつつ様々な動詞を用いて **can** を導入していく。

未習語彙を含む表現についても、**How about, either** などのように場面や文脈から意図が推測しやすい状況で使用可能なものは積極的に用いる。生徒がわからなければ一度だけ日本語で意味を教えて、すぐに英語に戻って聴かせる。

もう一つの導入例として、**when** の導入例を示す。教室の前と後にある2つの黒板に月の名前を英語で書いたカードを貼り、教卓には年間の様々な行事や風物を示す絵を置く。

“Megumi, stand up and come to the front. Pick up the picture of the cherry blossoms and show it to us. Everybody, when can we enjoy the cherry blossoms? Megumi, walk to the blackboard with the card and touch the card of the month. Under the card, put the picture of the cherry blossoms.” 生徒が‘April’のカードの下に桜の花の絵を置いた後、**That's right. We can enjoy the cherry blossoms in April.**”と教員が発話する。

以下、別の行事や風物についても同様に行う。同じ絵の縮小版が載っているワークシートを全員に配付し、全員で動くことも可能である。

このように、教員が発する英語による指示を聴きながら、生徒は教員とともに動作をして新出事項を理解していく。こうして導入した新出文法事項や語彙が含まれた教科書本文の指導は、CDを何度も聴かせて、「本文聴き取りプリント」に答えを書かせた後、CDを聴きながら黙読させて答えを確認させた。その後、「本文ポイントプリント」で要点を確認後、音読練習を行った。副教材のリスニング教材も教科書本文と同様の手順で指導した。以上の1学期中間考査後から学年末までの日常の指導をまとめると表9-2. のようになる。

表9-2.

1学期中間考査後から学年末考査までの「TPR クラス」と「従来型クラス」の指導

クラス	指導者	1学期中間考査～期末考査の指導	2学期～学年末の指導
TPR クラス	筆者	TPR (20分)	TPR (20分)
両クラス 共通	筆者 C 教諭	本文聴き取りプリント (5分) 本文ポイントプリント (15分) 副教材のリスニング教材 (10分)	
従来型 クラス	C 教諭	TPR (5分)・訳読・機械的口頭 練習及び文法練習 (15分)	訳読・機械的口頭練習及び 文法練習 (20分)

#### 4.4 分析方法

##### 4.4.1 テスト

本研究で用いた定期考査とスピーキング・テストは、以下のような形式の問題であった。

定期考査は、リスニング・リーディング・ライティングの3分野の問題で構成した。リスニングの問題は、英文を聴いて絵の内容に最も適する英文を選ぶ問題、イラストを参考にして対話を聴き、その内容に関わる質問に対する最も適切な応答を選ぶ問題、英語の質問を聴き、適切な応答を選ぶ問題、対話を聴いた後に質問を聴き、適切な応答を選ぶ問題で構成した。リーディングの問題は、会話文を読み、その内容理解に関して日本語や数字で答える問題、会話文の内容に合う英文を選ぶ問題、会話の内容に関わる英語の質問に英語で答える問題で構成した。ライティングの問題は、日本語に合うように適語補充する問題、語句整序問題、設定に合う会話になるよう適語補充する問題、場面設定に合う英文にするために適語を補充する問題、設定された場面に合う英文を書く問題、与えられたテーマについて自分の考えを書く問題で構成した。以上の定期考査問題は学習した言語材料で構成したが、すべて

の問題は教科書本文や練習問題の英文とは異なる英文で出題した。

スピーキングについては、10月中旬の2学期中間考査後に生徒全員に対して行ったスピーキング・テストのデータを用いている。年齢、出身地、好きな教科、嫌いな教科、日頃しているスポーツ、日頃していないスポーツなどの情報が書かれたカードを見ながら、主語として I と Ken を使って50秒間で話させるもので、各生徒の発話を IC レコーダーで録音した。2名の英語教員が採点基準を決めて、IC レコーダーに録音した全生徒の発話を聴き、正しい発話を行っているか、どの部分をどう言い間違っているかなどを記録した。

#### 4.4.2 分析と検定の方法

小学校における「英語活動」の時間数が多い A 小学校出身者と「英語活動」の時間数が少ない B 小学校出身者の英語の成績に、中学校での指導の違いがどのような影響を及ぼすかを調べるために、次のような方法で分析のためのデータを用意した。すなわち、定期考査については、総得点とリスニング・リーディング・ライティングの各技能の得点を算出した。信頼性を高めるために、定期考査とスピーキング・テストの小問ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して、弁別力指数0.30未満の小問は除外した上で分析を行った。

小学校での英語活動の時間数の差と中学校の指導法が、中学入学後の生徒の英語の成績にどんな影響を及ぼすかを調べるために、英語活動の時間が多かった A 小学校出身者の成績と英語活動の時間が少なかった B 小学校出身者の成績を指導法別に調べる。すなわち、

- (1) 「従来型クラス A 群」と「従来型クラス B 群」の比較、(2) 「TPR クラス A 群」と「TPR クラス B 群」の比較、(3) 「伝統型クラス A 群」と「TPR クラス A 群」の比較、(4) 「伝統型クラス B 群」と「TPR クラス B 群」の比較を行う。なお、英語の成績だけでなく、通塾の有無や塾での英語学習時間、家庭での学習時間、授業への参加度、欠席回数



なども考慮して、参加者を抽出した結果、各群7名と非常に少なくなったため、検定法としてはマン・ホイットニーの  $U$  検定を用い、正確有意確率と効果量を算出した。

## 4.5 結果

### 4.5.1 A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の等質性

研究スタート時点（1学期中間考査）での、指導法別の小学校 A 出身生徒と小学校 B 出身生徒の成績の記述統計量・マン・ホイットニーの  $U$  検定結果・効果量を表9-3. と表9-4. に示す。表中の記号 L はリスニング, W はライティング,  $U$  はマン・ホイットニーの  $U$  値,  $W$  はウイルコクソンの  $W$  値,  $p$  は正確有意確率（両側検定）を意味する。「満点」は弁別力指数0.30未満の小問を除外した点数を表記している。「効果」の欄には、効果の有無と、効果が認められる場合には、どちらの小学校出身者が上回っているかを示している。

表9-3.

2008年度1年生1学期中間考査「従来型クラス」検定結果及び効果量

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	$U$	$W$	$Z$	$p$	効果量 $r$	効果
1学期中 L(49)	A	7	39.43	3.48	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.90	.05	無
	B	7	40.00	3.79	7.71	54.00						
1学期中 W(36)	A	7	26.57	4.07	7.79	54.50	22.50	50.50	.26	.84	.07	無
	B	7	27.43	4.00	7.21	50.50						
1学期中 合計(85)	A	7	66.00	9.30	7.64	53.50	23.50	51.50	.13	.93	.04	無
	B	7	67.43	9.34	7.36	51.50						

表9-4.

2008年度1年生1学期中間考査「TPR クラス」検定結果及び効果量

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	$U$	$W$	$Z$	$P$	効果量 $r$	効果
1学期中	A	7	38.86	3.57	7.43	52.00	24.00	52.00	.07	.97	.02	無

L(49)	B	7	40.14	3.53	7.57	53.00						
1学期中	A	7	26.57	4.62	7.21	50.50	22.50	50.50	.27	.82	.07	無
W(36)	B	7	27.29	4.18	7.79	54.50						
1学期中	A	7	66.43	9.63	7.50	52.50	24.50	52.50	.00	1.00	.00	無
合計(85)	B	7	68.43	8.55	7.50	52.50						

表9-3. と表9-4. から、4.2.2で述べたように、通塾の有無、塾での英語学習時間ほかを考慮して参加者を調整抽出し、分析対象とした両小学校出身の生徒の英語の成績には、従来型クラスでも、TPR クラスでも、マン・ホイットニーの *U* 検定の結果とその正確有意確率、及び効果量から、従来型クラスの A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の間にも、TPR クラスの A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の間にも差がないことがわかる。

#### 4.5.2 従来型クラスにおける A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の成績比較

4.5.1で等質性が確認された A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒に対し、4.3で述べた文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を行った場合、小学校で英語に触れた時間数に大きな差がある両校出身の生徒の英語の成績にどのような影響を及ぼすかを調べた。1学期期末考査、2学期中間考査、その直後に実施したスピーキング・テスト、2学期期末考査、3学期期末考査の成績を用いて比較した。その結果を表9-5. に示した。

表9-5.

2008年度1年生「従来型クラス」記述統計量・検定結果・効果量

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期末	A	7	28.14	7.65	6.57	46.00	18.00	46.00	.83	.44	.22	小
L(44)	B	7	31.43	6.60	8.43	59.00						B
1学期末	A	7	19.57	12.96	7.43	52.00	24.00	52.00	.06	.98	.02	無
W(41)	B	7	21.86	10.57	7.57	53.00						
1学期末	A	7	47.71	15.67	7.07	49.50	21.50	49.50	.38	.74	.10	小
合計(85)	B	7	53.29	14.92	7.93	55.50						B

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
2学期中 LR(42)	A	7	30.71	5.94	6.93	48.50	20.50	48.50	.51	.64	.14	小
	B	7	32.71	3.77	8.07	56.50						B
2学期中 W(45)	A	7	25.86	11.78	7.00	49.00	21.00	49.00	.45	.71	.12	小
	B	7	31.00	9.30	8.00	56.00						B
2学期中 合計(87)	A	7	56.57	16.58	7.14	50.00	22.00	50.00	.32	.81	.09	無
	B	7	63.71	12.29	7.86	55.00						
Speaking 合計(70)	A	7	42.86	12.36	5.43	38.00	10.00	38.00	1.86	.0709	.50	中
	B	7	58.14	12.85	9.57	67.00						B
2学期末 L(33)	A	7	16.57	7.52	6.21	43.50	15.50	43.50	1.15	.27	.31	中
	B	7	20.00	8.91	8.79	61.50						B
2学期末 R(15)	A	7	5.29	4.23	5.86	41.00	13.00	41.00	1.48	.15	.40	中
	B	7	8.57	3.99	9.14	64.00						B
2学期末 W(41)	A	7	18.14	13.25	6.79	47.50	19.50	47.50	.64	.56	.17	小
	B	7	22.14	11.12	8.21	57.50						B
2学期末 合計(89)	A	7	40.00	23.11	6.50	45.50	17.50	45.50	.90	.40	.24	小
	B	7	50.71	20.59	8.50	59.50						B
学年末 L(20)	A	7	8.86	4.68	6.50	45.50	17.50	45.50	.92	.39	.25	小
	B	7	10.14	5.41	8.50	59.50						B
学年末 R(19)	A	7	5.86	4.22	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	B	7	6.29	3.35	7.71	54.00						
学年末 W(50)	A	7	22.43	13.85	6.21	43.50	15.50	43.50	1.15	.27	.31	中
	B	7	31.14	13.95	8.79	61.50						B
学年末 合計(89)	A	7	37.14	18.76	6.36	44.50	16.50	44.50	1.02	.33	.27	小
	B	7	47.57	18.44	8.64	60.50						B

表9-5. から、比較した15項目中、1学期末考查ライティング、2学期中間考查合計、学年末  
 考查リーディングの3項目では、両小学校出身者間の成績には差はなく、残りの12項目では、  
 英語活動の時間数が少ない B 小学校出身者が、英語活動の時間数が多い A 小学校出身者を  
 効果量が中から小で上回っていることがわかる。

#### 4.5.3 TPR クラスにおける A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の成績比較

ここでは4.5.1で等質性が確認された A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒に対して  
 4.3で述べた TPR による指導を行った場合、小学校で英語に触れた時間数に大きな差があ  
 る両校出身の生徒に英語の成績にどのような影響があるかを調べる。4.5.2と同じテスト

と分析法を用いて両校出身者を比較した結果を表9-6. として示す。

表9-6.

2008年度1年生「TPR クラス」記述統計量・検定結果・効果量

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期末 L(44)	A	7	35.71	5.13	8.14	57.00	20.00	48.00	.58	.60	.16	小 A
	B	7	35.00	4.20	6.86	48.00						
1学期末 W(41)	A	7	26.00	10.87	6.86	48.00	20.00	48.00	.58	.60	.16	小 B
	B	7	28.71	8.79	8.14	57.00						
1学期末 合計(85)	A	7	61.71	13.88	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.90	.05	無
	B	7	63.71	12.10	7.71	54.00						
2学期中 LR(42)	A	7	34.14	3.18	6.93	48.50	20.50	48.50	.52	.65	.15	小 B
	B	7	35.29	2.81	8.07	56.50						
2学期中 W(45)	A	7	34.57	8.01	7.43	52.00	24.00	52.00	.06	.96	.02	無
	B	7	34.71	8.51	7.57	53.00						
2学期中 合計(87)	A	7	68.71	11.86	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	B	7	70.00	10.94	7.71	54.00						
Speaking 合計(70)	A	7	57.14	14.44	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	B	7	54.29	16.79	7.71	54.00						
2学期末 L(33)	A	7	24.43	5.59	7.14	50.00	22.00	50.00	.32	.78	.09	無
	B	7	25.57	5.44	7.86	55.00						
2学期末 R(15)	A	7	10.00	3.11	7.21	50.50	22.50	50.50	.26	.83	.07	無
	B	7	10.29	2.56	7.79	54.50						
2学期末 W(41)	A	7	27.71	8.92	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	B	7	28.57	9.53	7.71	54.00						
2学期末 合計(89)	A	7	62.14	17.00	7.21	50.50	22.50	50.50	.26	.83	.07	無
	B	7	64.43	17.25	7.78	54.50						
学年末 L(20)	A	7	12.57	3.69	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	B	7	13.00	3.87	7.71	54.00						
学年末 R(19)	A	7	9.29	3.73	7.79	54.50	22.50	50.50	.26	.83	.08	無
	B	7	9.14	5.84	7.21	50.50						
学年末 W(50)	A	7	34.14	10.39	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.90	.05	無
	B	7	34.71	11.98	7.71	54.00						
学年末 合計(89)	A	7	55.57	17.83	7.14	50.00	22.00	50.00	.33	.81	.09	無
	B	7	56.86	22.26	7.86	55.00						

表9-6. から、(1) 1学期末リスニングで、「英語活動」を経験した時間数が多い A 小学校出身者が効果量小で、「英語活動」を経験した時間数が少ない B 小学校出身者を上回った

こと、(2) 同じ1学期末ライティングでは逆に、「英語活動」を経験した時間数が少ない B 小学校出身者が効果量小で、「英語活動」を経験した時間数が多い A 小学校出身者を上回ったこと、(3) 2学期中間考査リスニングとリーディングの合計点で、「英語活動」を経験した時間数が少ない B 小学校出身者が効果量小で「英語活動」を経験した時間数が多い A 小学校出身者を上回ったこと、(4) 英語活動の時間数に大きな差があるにもかかわらず、15項目中12項目において効果量はなく、両校出身者の成績には差がないこと、などがわかる。TPR による指導を受けた生徒は小学校での「英語活動」の時間に大きな差があっても、2学期期末考査以降の成績には差が生じなかった。4.5.2の結果とは対照的な結果である。

#### 4.5.4 指導法の違うクラスに属する同じ小学校出身者の成績比較

4.5.4は2つの部分から成り、(1) では、英語活動の時間数が多い A 小学校出身者で従来型の指導を受けた生徒と TPR を中心とする指導を受けた生徒を比較し、また、(2) では、英語活動の時間数が少ない B 小学校出身者で従来型の指導を受けた生徒と TPR を中心とする指導を受けた生徒を比較して、指導法の違いが生徒の英語の成績に及ぼす影響を調べる。用いたデータは4.5.1, 4.5.2, 4.5.3で用いたものと同じである。

##### (1) 従来型の指導 vs. TPR による指導—小学校で英語に触れた時間数が多かった A 小学校出身生徒の場合

小学校での英語活動の時間数が多かった A 小学校出身生徒で、C 教諭の従来型の指導を受けた生徒と、TPR を用いた筆者の指導を受けた生徒の間に 1 学期中間考査の成績に差があるかどうかについて調べた結果を表9-7. に示す。

表9-7.

2008年度1年生 A 小学校出身者1学期中間考査検定結果及び効果量

テスト (満点)	指導 法	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期中 L(49)	従来	7	39.43	7.48	7.29	51.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	TPR	7	39.86	3.57	7.71	54.00						
1学期中 W(36)	従来	7	26.57	4.07	7.57	60.00	20.00	50.00	.26	.86	.07	無
	TPR	7	26.57	4.62	7.43	55.00						
1学期中 合計(85)	従来	7	66.00	9.30	7.43	52.00	24.00	52.00	.06	.98	.02	無
	TPR	7	66.43	9.63	7.57	53.00						

4.3.1で述べたように、入学後から1学期中間考査までは両グループとも TPR による共通の指導を受けたが、表7から、1学期中間考査までの成績には統計的有意差もなく、また効果量も「無」で、両グループの英語の成績における等質性が確認されたことがわかる。

次に、一方が TPR による指導を受け、一方が文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けるようになった1学期中間考査以降の英語の成績にどのような違いが生じるかを調べた結果を表9-8. に示す。検定方法等についてはこれまでと同様である。

表9-8.

2008年度1年生 A 小学校出身者記述統計量・検定結果・効果量

テスト (満点)	指導 法	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期末 L(44)	従来	7	28.14	7.65	5.43	38.00	10.00	38.00	1.86	.07	.50	中
	TPR	7	35.71	5.13	9.57	67.00						TPR
1学期末 W(41)	従来	7	19.57	12.96	6.29	44.00	16.00	44.00	1.09	.30	.29	小
	TPR	7	26.00	10.87	8.71	61.00						TPR
1学期末 合計(85)	従来	7	47.71	15.67	6.14	43.00	15.00	43.00	1.22	.25	.33	中
	TPR	7	61.71	13.88	8.86	62.00						TPR
2学期中 LR(42)	従来	7	30.71	5.94	6.43	45.00	17.00	45.00	.97	.36	.26	小
	TPR	7	34.14	3.18	8.57	60.00						TPR
2学期中 W(45)	従来	7	25.86	11.78	6.64	46.50	18.50	46.50	.77	.48	.21	小
	TPR	7	34.57	8.51	8.36	58.50						TPR
2学期中 合計(87)	従来	7	56.57	16.58	6.57	46.00	18.00	46.00	.83	.46	.22	小
	TPR	7	68.71	11.86	8.43	59.00						TPR
Speaking 合計(70)	従来	7	42.86	12.36	5.64	39.50	11.50	39.50	1.66	.10	.45	中
	TPR	7	57.14	14.44	9.36	65.50						TPR

2学期末	従来	7	16.57	7.52	5.21	36.50	8.50	36.50	2.05	.04	.55	大
L(33)	TPR	7	24.43	5.59	9.79	68.50						TPR
2学期末	従来	7	5.29	4.23	5.29	37.00	9.00	37.00	1.99	.05	.53	大
R(15)	TPR	7	10.00	3.11	9.71	68.00						TPR
2学期末	従来	7	18.14	13.25	6.07	42.50	14.50	42.50	1.28	.22	.34	中
W(41)	TPR	7	27.71	8.92	8.93	62.50						TPR
2学期末	従来	7	40.00	23.11	5.86	41.00	13.00	41.00	1.47	.17	.39	中
合計(89)	TPR	7	62.14	17.00	9.14	64.00						TPR
学年末	従来	7	8.86	4.68	5.29	37.00	9.00	37.00	2.00	.04	.53	大
L(20)	TPR	7	12.57	3.69	9.71	68.00						TPR
学年末	従来	7	5.86	4.22	5.93	41.50	13.50	41.50	1.42	.18	.38	中
R(19)	TPR	7	9.29	3.73	9.07	63.50						TPR
学年末	従来	7	22.43	13.85	5.43	38.00	10.00	38.00	1.86	.07	.50	中
W(50)	TPR	7	34.14	10.39	9.57	67.00						TPR
学年末	従来	7	37.14	18.76	5.29	37.00	9.00	37.00	1.98	.05	.53	中
合計(89)	TPR	7	55.57	17.83	9.71	68.00						TPR

表9-8. から、小学校英語活動時間数の多い A 小学校出身者の場合、全15項目中3項目が効果量大、8項目が効果量中、4項目が効果量小で、すべての項目で TPR グループが従来型グループを上回っていることがわかる。しかも、時期的に見て、2つのグループの指導が大きく異なるようになってからのテストのうち、前半の時期に行われた1学期末考査、2学期中間考査、スピーキング・テストを合わせた7項目中、効果量中が3項目、効果量小が4項目であったのに対して、後半の時期に行われた2学期末考査と学年末考査を合わせた8項目中、効果量大が3項目、効果量中が5項目で、TPR 中心の指導を受けたグループと従来型の指導を受けたグループの差が大きくなっていることがわかる。

(1) 従来型の指導 vs. TPR による指導—小学校で英語に触れた時間数が少なかった B 小学校出身生徒の場合

小学校での英語活動の時間数が少なかった B 小学校出身生徒で、C 教諭の従来型の指導を受けた生徒と、TPR を用いた筆者の指導を受けた生徒の間に1学期中間考査の成績に差があるかどうかについて調べた結果を表9-9. に示す。

表9-9.

2008年度1年生 B 小学校出身者1学期中間考査検定結果及び効果量

テスト (満点)	指導 法	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期中 L(49)	従来	7	40.00	7.71	7.43	52.00	23.00	51.00	.19	.88	.05	無
	TPR	7	41.14	3.53	7.57	53.00						
1学期中 W(36)	従来	7	27.43	4.00	7.21	50.50	24.00	52.00	.07	.98	.02	無
	TPR	7	27.29	4.18	7.79	54.50						
1学期中 合計(85)	従来	7	67.43	9.34	7.50	52.50	21.50	49.50	.23	.84	.06	無
	TPR	7	68.43	8.55	7.50	52.50						

表9-9. から、両グループとも4月から TPR による共通の指導を受けた1学期中間考査までの成績については、統計的有意差もなく、効果量も「無」で、両グループの英語の成績における等質性が確認されたことがわかる。

続いて、一方が TPR を活用した指導を受け、一方が文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けるようになった1学期中間考査以降の英語の成績にどのような違いが生じるかを調べた結果を表9-10. に示す。

表9-10.

2008年度1年生 B 小学校出身者記述統計量・検定結果・効果量

テスト (満点)	指導 法	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1期末 L(44)	従来	7	31.43	6.60	6.00	42.00	14.00	42.00	1.35	.20	.05	無
	TPR	7	35.00	4.20	9.00	63.00						
1学期末 W(41)	従来	7	21.86	10.57	6.43	45.00	17.00	45.00	.96	.38	.10	小
	TPR	7	28.71	8.79	8.57	60.00						TPR
1学期末 合計(85)	従来	7	53.29	14.92	6.00	42.00	14.00	42.00	1.34	.20	.36	中
	TPR	7	63.71	12.10	9.00	63.00						TPR
2学期中 LR(42)	従来	7	32.71	3.77	6.07	42.50	14.50	42.50	1.29	.23	.34	中
	TPR	7	35.29	2.81	8.93	62.50						TPR
テスト (満点)	指導 法	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
2学期中 W(45)	従来	7	31.00	9.30	6.79	47.50	19.50	47.50	.64	.56	.17	小
	TPR	7	34.71	8.51	8.21	57.50						TPR
2学期中 合計(87)	従来	7	63.71	12.29	6.29	44.00	16.00	44.00	1.09	.32	.29	小
	TPR	7	70.00	10.94	8.71	61.00						TPR



Speaking	従来	7	58.14	12.85	7.57	53.00	24.00	52.00	.06	.91	.02	無
合計(70)	TPR	7	54.29	16.79	7.43	52.00						
2学期末	従来	7	20.00	8.91	6.21	43.50	15.50	43.50	1.15	.27	.31	中
L(33)	TPR	7	25.57	5.44	8.79	61.50						TPR
2学期末	従来	7	8.57	3.99	6.64	46.50	18.50	46.50	.77	.47	.21	小
R(15)	TPR	7	10.29	2.56	8.36	58.50						TPR
2学期末	従来	7	22.14	11.12	6.43	45.00	17.00	45.00	.96	.38	.26	小
W(41)	TPR	7	28.57	9.53	8.57	60.00						TPR
2学期末	従来	7	50.71	20.59	6.29	44.00	16.00	44.00	1.09	.30	.29	小
合計(89)	TPR	7	64.43	17.25	8.71	61.00						TPR
学年末	従来	7	10.14	5.41	5.86	41.00	13.00	41.00	1.48	.17	.40	中
L(20)	TPR	7	13.00	3.87	9.14	64.00						TPR
学年末	従来	7	6.29	3.35	6.50	45.50	17.50	45.50	.90	.40	.24	小
R(19)	TPR	7	9.14	5.84	8.50	59.50						TPR
学年末	従来	7	31.14	13.95	6.93	48.50	20.50	48.50	.51	.65	.14	小
W(50)	TPR	7	34.71	11.98	8.07	56.50						TPR
学年末	従来	7	47.57	18.44	6.50	45.50	17.50	45.50	.90	.40	.24	小
合計(89)	TPR	7	56.86	22.26	8.50	59.50						TPR

表9-10. から、小学校英語活動時間数が少ない B 小学校出身者の場合、効果量がない2項目以外は、全15項目中4項目が効果量中、9項目が効果量小で、TPR グループが従来型グループを上回っていることがわかる。二つのグループの指導が大きく異なるようになってからのテストの内、前半の時期に行われた1学期末考査、2学期中間考査、スピーキング・テストを合わせた7項目中、効果量中2項目、効果量小3項目、効果量なし2項目であったのに対して、後半の時期に行われた2学期末考査と学年末考査を合わせた8項目中、効果量中2項目、効果量小6項目となり、全項目で TPR 中心の指導を受けたグループと従来型の指導を受けたグループの差が大きくなっていることがわかる。

## 5. 研究(2)

### 5.1 研究の背景と目的

2008 年度までは「英語活動」が、A 小学校では週1回、B 小学校では月1回行われていた。ところが、2009年4月から「英語活動」の時間数は、A 小学校週2回、B 小学校月1～2回となり、研究1の2008年度入学生よりも両小学校間の時間数の差が広がった。

中学校入学後、小学校での「英語活動」を経験した時間数の差が週1回と月1回の差がある生徒が、中学入学後から同じクラスでいっしょに授業を受けても、「英語活動」の時間数が多い小学校出身者にも、少ない小学校出身者にも、TPR を用いた指導はスムーズな「小中接続」のための有効な指導法であることが研究1からわかったが、入学して来る生徒の小学校での「英語活動」の経験時間数の差がさらに大きくなった場合でも、TPR による指導は有効であるかどうかを調べるのが研究（2）の目的である。

## 5.2 方法

### 5.2.1 参加者

本研究2の参加者は、筆者の前任校である京都府内の公立中学校の2010年度入学生で、筆者を含む3名の教員が担当した108名の内、筆者が担当した2クラス合計43名の生徒から、後述する方法により選んだ32名を分析対象とした<sup>9</sup>。

### 5.2.2 手続き

筆者が担当した2つのクラスの生徒に対して、2008年度1年生同様に、入学後から1年間、TPR を用いて指導を行った。両クラスとも、「英語活動」が毎週2回行われた A 小学校出身者と、月1～2回しか行われなかった B 小学校出身者から構成されていた。指導は共通であったが、分析にあたっては、筆者 が指導した生徒を、出身小学校によって、「英語活動」が毎週2 回行われた A 校出身者（以後、A 群とする）と、月1～2回しか行われなかった B 校出身の生徒（以後、B 群とする）に分けて分析を行った。

研究1と同様に、5月中間考査終了時点での生徒の通塾の有無、塾での英語学習時間、家庭での学習時間ほかも考慮しながら、5月中旬実施の1学期中間考査においてほぼ同じ総得点

を取った生徒を調整抽出して、両群の英語力が同じになるように各小学校出身者を調整抽出した結果、各群16名を分析対象とした。この各群16名を対象に、定期考査の成績において、A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の間に差が生じるかどうかを調べた。

### 5.3 日常の指導

指導法と指導内容は研究（1）と同じである。

### 5.4 分析方法

#### 5.4.1 テスト

研究1と同様、定期考査を用いた。定期考査の問題形式は研究1と同じである。ただ、2010年度の場合は、1学期期末考査にリーディングの問題を5点分出題した点と、校内の事情でスピーキング・テストを実施することができなかった点が研究（1）と異なる。

#### 5.4.2 分析と検定の方法

テストの信頼性を高めるために、定期考査とスピーキング・テストの小問ごとの弁別力指数（清川，1979）を算出して、弁別力指数0.30未満の小問は除外した上で分析を行った点など、分析方法と検定方法については、研究（1）と同じであるため、省略する。

### 5.5 結果

#### 5.5.1 A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の等質性

研究2の最初のデータとなる1学期中間考査における、A 小学校出身の生徒と B 小学校出身の生徒の成績の記述統計量・マン・ホイットニーの  $U$  検定結果・効果量を表9-11. に示す。

表9-11.

2010年度1年生1学期中間考査「TPR クラス」検定結果及び効果量

テスト (満点)	出身	N	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期中 L(48)	A	16	36.63	8.03	16.75	268.00	124.00	260.00	.15	.89	.03	無
	B	16	37.25	5.93	16.25	260.00						
1学期中 W(34)	A	16	26.81	5.19	15.38	246.00	119.00	256.00	.29	.50	.77	無
	B	16	27.69	3.82	17.63	282.00						
1学期中 合計(82)	A	16	63.44	12.08	16.44	263.00	127.00	263.00	.04	.98	.01	無
	B	16	64.94	8.91	16.56	265.00						

表9-11. の効果量の有無から, 5.2.2で述べた手続きにより構成した両小学校出身者の1学期中間考査における英語の成績において2群は等質であることが確認された。

### 5.5.2 TPR による指導を受けた A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒の成績比較

5.5.1で等質性が確認された2010年度1年生 (A 小学校出身生徒と B 小学校出身生徒) に対して, 4.3で述べた TPR を中心とした指導を行った場合, 小学校で英語に触れた時間数において, 2008年度1年生よりもさらに大きな差がある両校出身の生徒の英語の成績にどのような影響を及ぼすかを4.5と同様の分析法を用いて検証した。1学期期末考査, 2学期中間考査, 2学期期末考査, 3学期期末考査の結果を表9-12. に示す。

表9-12.

TPR による指導を受けた2010年度1年生の出身小学校別記述統計量・検定結果・効果量

テスト (満点)	出身	n	平均	標準 偏差	平均 ランク	順位 和	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	効果量 <i>r</i>	効果
1学期末 L(36)	A	16	26.25	4.84	15.15	242.50	106.50	242.50	.81	.43	.144	小 B
	B	16	27.00	6.54	17.84	285.50						
1学期末 R(5)	A	16	4.31	1.08	16.47	263.50	127.50	263.50	.02	.86	.004	無
	B	16	4.19	1.28	16.53	264.50						

1期末	A	16	24.06	11.68	15.84	253.50	117.50	253.50	.40	.70	.07	無
W(40)	B	16	25.44	11.52	17.16	274.50						
1学期末	A	16	54.63	15.91	15.53	248.50	112.50	248.50	.59	.57	.10	小
合計(81)	B	16	56.63	17.69	17.47	279.50						B
2学期中	A	16	20.75	3.94	16.78	268.50	123.50	259.50	.17	.87	.03	無
L(25)	B	16	20.44	4.40	16.22	259.50						
2学期中	A	16	6.50	2.53	16.81	269.00	123.00	259.00	.19	.86	.03	無
R(9)	B	16	6.50	2.22	16.19	259.00						
2学期中	A	16	25.63	15.09	17.31	277.00	115.00	251.00	.49	.64	.09	無
W(48)	B	16	23.44	16.88	15.69	251.00						
2学期中	A	16	52.88	19.96	17.19	275.00	117.00	253.00	.42	.69	.07	無
合計(82)	B	16	50.38	22.28	15.81	253.00						
2学期末	A	16	17.25	5.54	18.13	290.00	102.00	238.00	.98	.34	.17	小
L(26)	B	16	15.19	6.57	14.88	238.00						A
2学期末	A	16	9.75	3.57	17.25	276.00	116.00	252.00	.46	.66	.08	無
R(14)	B	16	9.19	3.58	15.75	252.00						
2学期末	A	16	21.56	11.31	17.06	273.00	119.00	255.00	.34	.75	.06	無
W(40)	B	16	20.25	13.64	15.94	255.00						
2学期末	A	16	48.56	18.99	17.44	279.00	113.00	249.00	.57	.58	.10	小
合計(80)	B	16	44.63	21.46	15.56	249.00						A
学年末	A	16	10.19	3.94	16.41	262.50	126.50	262.50	.06	.96	.011	無
L(15)	B	16	10.69	2.80	16.59	265.50						
学年末	A	16	8.00	3.72	17.19	275.00	117.00	253.00	.42	.69	.074	無
R(13)	B	16	7.63	3.22	15.81	253.00						
学年末	A	16	30.63	16.33	17.25	276.00	116.00	252.00	.45	.66	.080	無
W(55)	B	16	28.69	16.99	15.75	252.00						
学年末	A	16	48.81	22.00	17.00	272.00	120.00	256.00	.30	.77	.054	無
合計(83)	B	16	47.00	22.22	16.00	256.00						

両小学校出身者の間で差があったのは、「1学期末 L」と「1学期末合計」で B 小学校出身者が A 小学校出身者を効果量小で上回り、「1学期末 L」と「2学期末合計」で A 小学校出身者が B 小学校出身者を効果量小で上回った。また、学年末考査では効果量なしで、TPR を用いて指導した両小学校出身者の英語の成績の差はなくなったことがわかる。

## 6. 考察

4.5.2では、依然として中学校で行われている文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた場合、「英語活動」の時間数が多い A 小学校出身者の成績が、「英語活動」の時間数

が少ない B 小学校出身者の成績よりも低くなることが判明した。

このような現象が起こった原因として次のようなことが考えられる。まず、両校の「英語活動」の質の違いである。すなわち、A 小学校では「英語活動」の実施回数は多かったが、行われた「英語活動」の質が良くなかったのに対して、B 小学校では「英語活動」の実施回数は少なかったが、その質は良かったからこのような現象が生じたのではないかという可能性である。しかし、筆者は何度か両校の「英語活動」を参観したが、その質は A 小学校のほうが明らかに良かった。勤務校の同じ校区の小学校であるにもかかわらず、A 小学校は市教育委員会の研究指定を受け、英語教育を専門とする大学教員がアドバイザーとして定期的に授業を参観して指導していたため、言語学習の理にかなった多彩な充実した活動が行われていた。一方、B 小学校は研究指定も英語教育を専門とする大学教員の指導も受けておらず、活動のバリエーションもはるかに少なく、「これは〇〇という意味です」というように日本語訳を与えて、教師や CD の英語をまねることが中心の「英語活動」であった。したがって、上の下線部の可能性は全くない。

次の可能性としては、A 小学校出身者が B 小学校出身者より元々学力が低かったのではないかということであるが、その差は感じられない。この研究でも最初に英語力が等質になるようにしてあるので、この結果が生じた原因としては否定できるであろう。

もう一つの可能性としては、中学校入学後の授業を担当した教員の指導力の差が考えられるが、C 教諭の指導力には定評があるので、これも原因とは考えにくい。

では、小学校での「英語活動」における指導と中学校での指導の違いが原因である可能性はどうであろうか。1学期中間考査までは C 教諭も筆者と同様に TPR による指導を行っていたので、英語に触れる時間数に大きな差があった両小学校出身者の英語の成績には差が見られなかった（表9-3. 及び表9-4. 参照）。しかし、1学期中間考査以降、期末考査に

かけては、C 教諭のクラスでは TPR は5分間程度しか用いられなくなった。また、2学期からは TPR による指導が全くなくなり、小学校での英語活動とは大きく異なる静的で分析的な指導、つまり、英語を常に日本語と結びつける抽象的な学習や文法の説明とドリルなどが中心で、音声活動も小学校時代と比べて少ない指導を受けるようになった。このことから、「英語活動」が盛んに行われ、TPR 的な体を動かす活動やゲームなどの楽しい活動を経験した小学校出身者は、小学校での「英語活動」と中学校での英語の授業の差に戸惑いを感じるとともに、1学期中間考査以降の授業に興味を持てなくなったものと思われる。その結果、1学期中間考査以降、「英語活動」が月1回程度しか行われていなかった B 小学校の出身生徒よりも成績が悪くなったのであろう。一方、A 小学校出身者に比べて B 小学校出身者は「英語活動」を経験した時間がはるかに少なく、その活動内容も、教員や CD の英語をまねて言う練習が多く、中学校で「従来型」の指導を受けても中学校の英語授業との違いに対して感じる違和感が少なかったのであろう。4.5.2では、「小学校での英語に触れた時間数の差が中学校入学後の英語力に反映し、英語に触れた時間数が少なかった生徒は、英語に触れた時間数が多かった生徒に比べて中学後の英語学習で不利になる」という一般の「常識」に反する結果となった。

同様の結果が4.5.3でも出ている。すなわち、TPR による指導を1年間中学校で受けた生徒に関しては、小学校での「英語活動」の時間数に差がある2つの小学校出身者間の中学入学後の英語力の差は年間を通じてほとんど差が見られなかった（表9-6. 参照）。B 小学校出身者は小学校であまり英語に触れていなくても、ことばと意味を動作によって結びつけることが可能な TPR による指導が英語の理解と定着を促進し、結果的に英語によく触れていた A 小学校出身者と対等の英語力を身につけることができたと言えよう。一方、「英語活動」が活発であった A 小学校出身者は、TPR による指導は小学校での指導法と

のギャップが少ないことや、動的な指導を中心としながらも、静的な「聴く・話す・読む・書く」指導が徐々に導入されたため、戸惑いを感じずに学習できたのであろう。

小学校での「英語活動」における指導と中学校での指導の違いが、今回の研究結果の原因ではないかという以上の推論は、2.3で述べた本研究1の参加者を対象に実施した黒川・鈴木（2010）の調査結果からも支持されよう。すなわち、(1) 出身小学校に関係なく、文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた生徒も、中学校で TPR による指導を受けた生徒も、入学直後の調査では「英語が好き・嫌い」の意識に差はないこと、(2) それにもかかわらず、前者よりも後者のほうが中学1年3月時点で「英語が好き」と答えた生徒が効果量大で多く、逆に「英語が嫌い」と答えた生徒は前者の方が効果量大で多いこと、(3) 入学直後と学年末の比較では、英語が嫌いな生徒が一番増えたのは文法訳読・機械的口頭練習中心の指導を受けた A 小学校出身者であること、などから支持されるであろう。

4.5.4.では、従来型の指導と TPR を中心とした指導を比較すると、TPR を中心とした指導の方が有効であることがわかった。すなわち、「英語活動」の時間数が多かった A 小学校出身者の場合も、「英語活動」の時間数が少なかった B 小学校出身者の場合も、TPR を中心とする指導を受けた生徒のほうが、成績が良いことがわかった（表9-8. と表9-10. を参照）。この結果は、従来型の指導と TPR による指導の効果を比較検証した Takahashi（1981）, 鈴木（2001）, Yoshioka（2002）, Kawabuchi（2005）, Shimizu（2005）, Takao（2007）, 藤間（2008）, 中川（2008）, 浅井（2011）などの先行研究の結果と一致している。この事実を、小学校での「外国語活動」を経験していなかったかつての中学生に対して、文法訳読や機械的な口頭練習とドリル中心の指導よりも有効であった TPR による指導が、小学校での「外国語活動」を経験している中学生にも有効であることを示している。



研究(2)は、研究(1)で実証された小学校で「英語活動」を経験した中学生に対するTPRによる指導の効果を追試したものである。5.2.2で述べたように、小学校での「英語活動」の実施時間数において、2008年度1年生よりもさらに大きな差が出た両校出身の生徒の英語の成績にどのような影響を及ぼすかを調べた結果、研究(1)の結果(4.5.3)と同様、TPRによる指導を中学校で受けた生徒は、小学校での「英語活動」の時間数に大きな差がある2つの小学校出身者の中学入学後の英語力には年間を通じてほとんど差が見られないことがわかった(表9-12. 参照)。小学校での「英語活動」の時間数の差がさらに広がったにもかかわらず、「英語活動」時間数がA小学校校出身者よりもはるかに少ないB小学校出身者が劣らぬ学習成果をあげたこと、そして、従来型の指導では、小学校での「英語活動」の時間数が多かったA小学校出身者が、「英語活動」の時間数が少なかったB小学校出身者の学習成果を下回ったのに対して、TPRによる指導を受けたA小学校出身者がB小学校出身者と同等の成果をあげたのは、上で述べたように、ことばと意味が動作や状況を伴って提示できるTPRが大きな役割を果たしたのであろう。

最後に、先行研究と本研究結果を踏まえて、ことばの習得の仕方について言及する。高梨(2005)は、「7歳から12歳の人間と13歳以上の人間では新しいことばの身につけ方が異なっていることは容易に想像できる」と述べている。表面的な言語活動に目を向けると確かにその通りである。すなわち、こどもの言語活動はことばが状況や動作を通して意味と結びつく場合が多いのに対して、13歳以上の人間はことばと意味が直接結びつかない言語活動をせざるを得ない場合が多い。だが、13歳以上の人間が第二言語を身につけるのにそのような抽象的な学習法のほうが効果的であるわけではない。第2章でも紹介したTPRを小学生よりも大人に用いたほうが効果的であることを実証したAsher & Price(1967)ほか、高校生や大学生、さらには60歳前後の成人を対象とした諸研究でも、TPRが静的で

分析的な指導法より効果があることが実証されている。確かに、学習者の年齢が上がり、学習が進むにつれて、ことばと意味が直接結びつかない静的で分析的な学習も多くなってくる。しかし、第2章2.2で挙げた日本人中学生と高校生を対象にした TPR の実証研究や本研究の結果からも、スムーズな小中接続を実現し、中学1年生が感じる「戸惑い」をなくすためには、ことばと意味を動的に結びつけることが可能な TPR 中心の授業を行うべきであろう。また、学年が進んで高校生になっても、語彙指導、文型指導において、座学中心の指導に加えて、工夫を凝らしたインプットとして、さらには身体を動かし楽しみながら学ぶことができる TPR は併用されるべきであろう。

## 7. 結論と課題

研究 (1) と研究 (2) の結果から、以下のことが言えるであろう。

- (1) 文法訳読・機械的口頭練習中心の指導では小学校での英語学習体験を活かすことができず、小中接続という点でも問題がある。
- (2) 文法訳読及・機械的口頭練習中心の指導と比較して、TPR を用いた指導は、小学校の「英語活動」を活かしたスムーズな小中接続に有効である。
- (3) 「外国語活動」の質、量ともに異なる小学校出身者が同一クラスに混在していても、TPR を活用することによって、「外国語活動」と中学の英語授業の間に存在する溝を埋め、中学生の英語学習を支援する指導が可能となる。

今後の課題としては次のようなものがある。まず、分析対象となった生徒の人数が少ないことである。一つの理由は、校内の英語科担当教員が C 教諭と筆者以外は常勤講師と非常勤講師であったことが関係している。つまり授業の質を考え各学年に専任教員を配置しようとする、専任教員は1人で1つの学年を担当することができず、複数学年を掛け持ち

しなくてはならなくなったからである。また、1クラスを2つに分割、あるいは2クラスを3つに分割して同時に授業が行われているため、指導する人数が少なくなってしまった。さらに、C 教諭と筆者が担当していた少人数クラス以外の1年生の少人数クラスは教職経験1年目の常勤講師が担当しており、指導経験の少なさが大きく影響すると考え、そのクラスの生徒を参加者から外したことも分析対象生徒が少なくなった原因である。今後は、一つの学年を担当できる学校で分析対象となる参加者を増やして再検証を試みたい。

もう一つは、スピーキングについては1回しかテストを実施できなかった点である。少なくとも考查ごとに実施し、スピーキング力育成に対する TPR の効果を追検証したい。

最後に、本研究は中学1年生の1年間だけが分析対象となっているが、それから先の TPR の有効性も確認したい。同じ生徒を中学入学から卒業までの3年間指導することは難しい校内事情があるが、何とか3年間継続して指導する機会を持ちたいと考えている。

## 8. おわりに

本研究のデータは「外国語活動」開始前のものであるが、鈴木（2014）が「外国語活動」のアドバイザーを務めている小学校やそのほかの小学校の公開授業を参観すると、小学校間の「外国語活動」の質の差が「英語活動」時代と同様に大きく、「児童が触れる英語」の質と量に大きな差を感じる。また、1. はじめに で述べたように、「外国語活動」が週1時間必修となり、学校間の年間実施時数の差は名目上なくなったが、現実には、行事等に差し替えられて月2回前後しか行われていない小学校と毎週回行われている小学校がある。さらに、教員養成の遅れと研修機会が不十分なため、各中学校区の小学校間の「外国語活動」は質量ともに差がある状態が今後も続くであろう。TPR はそのような状況下での「スムーズな小中接続」のための効果的な指導法の一つとして貢献できるであろう。

注

1. 本研究の参加者は、2008年度と2010年度に中学に入学した、小学校で「英語活動」を経験した生徒である。しかし、「小学校外国語活動」に名称は変わっても、(1)活動内容には大きな変化はないこと、(2)同じ中学校区内の小学校間の実施状況の差は現在でも大きく、2010年度までと実質的違いはないこと、(3)本研究から判明したことは、「小学校外国語活動」と中学校英語教育のスムーズな接続という課題への対策として当てはまると考えられる、という3つの理由から、本稿では「小学校外国語活動」(以後、「外国語活動」)をタイトルで用いている。
2. TPRは、James J. Asherが幼児の母語習得の観察によって考案した指導法で、(1)リスニングをスピーキングに先行させて十分に行う、(2)リスニング力は身体の動きを通して伸ばす、(3)レディネスが出来るまで発話を強制しない、という三つの原則(Asher, 2009:2-4)に基づく指導法である。
3. リスニング中心の考え方は指導法に大きな影響を及ぼし、インプット中心の指導法との有効性を実証した研究が多数ある。Postovsky (1974) はリスニングの他の3技能への転移を、Reeds *et al.* (1977) はリーディングへの転移を実証している。他にも Winitz & Reeds (1973), Krashen & Terrell (1983) などがあり、最近では VanPatten (1996) が提唱したインプット中心の文法指導法 Processing Instruction にも理解中心の考え方は引き継がれ、Lee & Benati (2009) にはその有効性を実証した研究が多数紹介されている。
4. 参加者の人数が少ないのは、1クラス17～25名の少人数クラスであったことと、両教員が複数学年を担当せざるをえない校内事情がある。詳細は7. 結論と課題で述べている。
5. C 教諭は、その指導力には地域でも定評がある英語教員であった。「小学校英語活動」が導入されるまでは、C 教諭に指導された生徒は京都府内の全公立中学対象の学力診

断テストにおいて、府平均を10点以上も上回る高い平均点を取っていたことや、他教科における府平均との差よりも C 教諭が担当した生徒の英語の平均点をはるかに高いという事実は C 教諭の高い指導力を示していると言えよう。

6. 定期考査は2名の教員が規準を統一して採点した。スピーキング・テストについては、採点基準に従って2名の教員が録音された全生徒のパフォーマンスを採点后、2人の評価が一致しないパフォーマンスについては、2名の教員が互いに自分が出した評価点の理由を述べ合って、納得した上で一つの統一した評価点を決めるという方法を採用した。なお、その詳細な採点基準については、黒川・鈴木（2011）参照。
7. 弁別力が低い問題を分析対象から外した結果、研究1と研究2で分析対象として用いた各定期考査問題の信頼性係数（クロンバックのアルファ）は、0.81～0.87であった。
8. 2学期中間考査の LR が、他の定期考査の場合と異なり、L と R が区別されていないのは、筆者がパソコンの操作を誤って L と R の得点が入力された列を削除してしまったため、L の得点と R の得点を合わせた列しか残っていなかったためである。
9. 分析人数が少ないのは、17～25名の少人数クラスに分けられていたからである。
10. 2年生では校内人事の関係で指導できなかったが、1年生時点と3年生時点で指導した生徒を対象とした TPR の長期的効果について報告済みである（黒川，2012）。
11. 研究6は京都外国語大学鈴木寿一先生との共同研究である。

## 第10章

### 結語

#### 1. 「動きのある授業」を受けた生徒たち

結語に当たり、中学校2年生スタート時から、中学校卒業時までの2年間に、TPR を用いた指導、TPRS を用いた指導、及び TPR, TPRS を併用した指導を受けた生徒たちが、卒業時アンケートに記入した感想を抜粋する。

表10-1.

#### TPR 及び TPRS を用いた指導で学んだ生徒たちの感想抜粋

英語の授業は1日の中で一番楽しみな時間でした。
先生のおかげで英語が得意になったのも同然です。
「動く授業」が楽しかったです。
いろいろな方法で英語をわかりやすく簡単に教えてくれてありがとうございました。
先生の授業は「話す・聴く」重視の授業でした。これからうちの学校の英語力を伸ばして行ってください。
英語の内容がわかったら、英語は楽しいものなのだと思います。
「動きながら学ぶ」のも楽しみながら学べたので良かったです。
一番手を挙げて発表できたのは英語でした。
「動く授業」はやっていて楽しかったし、見ていて楽しかったです。
3年間ずっと先生だったので、いつも楽しく教えていただきました。先生に教えてもらってよかったです。
高校に行ったら先生の教えてくれた英語は必ず役立つと思います。私も高校に行っても頑張るので先生も頑張ってください。

2008年度及び2009年度に筆者による TPR 及び TPRS を用いた指導を受けた卒業生は2015年1月に成人式を迎えた。成人式の晩に集まった学年同窓会では、きちんと調査を実施したわけではないが、外国語大学や外国語学部、英文科にその進路を進めた卒業生が、それまで筆者が担当した学年の卒業生よりも多かった。当時、暗唱した物語文を生徒たちが動作を伴って発表するという取組を行ったことを懐かしく思い出して話す卒業生もいた。

「動きのある授業」の中で、彼らがしっかりと授業に参加し、筆者とともに授業を創造し

たあかしのよう感じた時間を過ごした。

## 2. 本研究で明らかになったこと

以下、各章ごとに本研究を総括する。

第1章では、最近の日本の英語教育の情勢に警鐘を鳴らす先行研究に基づき、現代の英語教育の現状について概観し、本研究をおこなった理由及び問題意識について述べた。つまり、現在でも依然続いている、「伝統的訳読式授業」及び「機械的発話重視の授業」から脱却し、白井（2013, pp. 65-68）の言う「音をすぐさま意味として理解する」インプットが可能となり、山田（2006, pp. 41-43）の言う「英語の出入力チャンネル（直通経路）」の形成においても役立つであろう TPR 及び TPRS を用いた「動きのある授業」を提案する理由について述べた。

さらには、筆者が関わる中学校英語教育の現状と課題を探るために、Benesse 教育研究開発センター（2009）及びベネッセ教育総合研究所（2014）における回答結果に基づく考察も行なった。中学校前半の時期において、文法が英語学習へのつまずきとなって、英語嫌いが増えている現状を打破するためには、わかりやすい文法指導を行っていく必要があることは明らかである。さらに、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続という点においても、「動きのある授業」を中学校で行っていく必要性も明らかであろう。これらの点において、筆者は、TPR 及び TPRS が果たす役割は大きいと考え、TPR 及び TPRS を用いた「動きのある授業」を行うことを提案するとともに、従来の指導を受けた生徒たちと、TPR 及び TPRS を用いた指導で学んだ生徒たちが身に付ける英語力を比較検証することが本研究の大きな目的であることを論じた。

第2章の中心は、TPR の先行研究についてである。TPR が考案された背景、Asher らに

よる海外での TPR の有効性に関わる実証研究の詳細及び、それらの実証研究の中で報告された、TPR の基本理論、TPR の指導効果、TPR が効果を及ぼす理由、具体的な指導手順についてまとめた。TPR が「聴解先行の指導法」であるだけでなく、脳科学の側面からも「外国語を速いスピードでストレスなしに習得する方法」であることについても論じた。英語のみならず、日本語、スペイン語、ロシア語の指導において、TPR を用いた指導を行うことで、(1) リスニング力から、リーディング、ライティング、スピーキングへの転移があること、(2) 長期効果もあること、(3) 大人にも効果があること、が実証され、「身体の動きは理解、組織化、言語インプットの貯蔵に偉大な威力を発揮する」という Asher の主張を挙げた。日本において、この十数年間で行われてきた実践研究についてもまとめた。また、2016年から使用される検定教科書を活用して、TPR を用いた指導が可能であることにもふれた。

TPRS の先行研究については、海外の TPRS 研究の概要と、TPRS の基本的概念や手法、及び TPRS をより効果的に用いるための指導の留意点を挙げた。また、日本では数少ない TPRS の先行研究として、松尾 (2007) , 黒川 (2011a) , 黒川 (2012b) などの概要を述べた。日本で最初に TPRS を用いた指導について報告した松尾 (2007) についての詳細についても、まとめた。また、脳科学に関わる知見に基づき、TPR 及び TPRS を用いた指導が、動作を伴う指導であるがゆえに、脳の機能を働かせながら言語を学び、脳科学の側面からも効果があると考えられることについてもふれた。第2章のまとめでは、本論文における5つの研究の目的についても述べた。

第3章では、Kurokawa (2002) で明らかになったことと、Kurokawa (2002) で今後の研究課題として残っていることについて述べた。

Kurokawa (2002) では、アルファベット指導を含んで、中学1年生を対象に TPR を用



いてどのような指導を行ったのかを報告し、以下のことが明らかになった。

- (1) TPR を用いた指導を行うと、検定教科書の約2.7倍の語彙を指導可能となる。
- (2) 全時間 TPR を用いた指導を受けた処置群と、TPR は用いた指導は受けるが、授業の3割を機械的発話重視の指導で学んだ対照群を、1学期期末考査、1学期リーディング・テスト及び2学期中間考査の成績で比較を行った結果、TPR を用いた指導がリスニング力のみならず、リーディング力及びライティング力にも転移する。
- (3) 学力群別の比較でみると、学力上位群及び中位群のリスニング力、リーディング力、ライティング力の向上に影響を与える。
- (4) TPR を用いた指導で学んだ1年生と伝統的訳読式授業や機械的発話重視の指導で学んだ2年生及び3年生を比較したところ、TPR を用いた指導は、伝統的訳読式及び機械的発話重視の指導と比較して、学習した内容の範囲であれば、たとえ、学習期間が1年間あるいは2年間短くても、その差を超えるリスニング、リーディング力、ライティングの総合力をつけるだけの影響力があり、応答を考えるという点でのスピーキング力をつけるだけの影響力を持つ。

Kurokawa (2002) における課題としては、(1) TPR を用いた指導の対象学年を広げていくこと、(2) TPR を用いて指導を行う期間を延ばすこと、(3) TPR を用いた指導のスピーキング力への影響力を調べること一の3点が挙げられる。これらの課題を本論文の各章で検証した。

第4章では、研究1として、Kurokawa (2002) で検証されていなかった TPR を用いた指導の日本人中学生のスピーキング力に与える影響力、とりわけ、正確さ、流暢さ、文法及び語彙の定着度についての検証を行った。筆者による TPR を用いた指導を受けた処置群と、指導力に定評がある教員が担当する少量のインプットと多量の機械的なアウトプット中心

の指導を受けた対照群を比較した結果、TPR 群のほうが有意に優れていたという結果を得て、TPR のスピーキング力育成に対する有効性を実証することができた。

第5章では、研究2として、リスニング力、リーディング力、ライティング力に対する TPR の長期間に渡る影響力について報告した。中学1年生時の TPR による指導期間の長さや量が2年生、3年生段階でいかなる影響を及ぼすかを検証することが研究2の目的であった。中学1年生時において1年間 TPR を用いた指導を受けた処置群と、1学期間のみ TPR 指導を受け、その後は従来の文法訳読及び機械的発話重視の指導を受けた対照群を、2年生2学期末考査、2年生学年末考査の成績、及び1年生3月と3年生4月に実施した「英語学習への意識調査」に対する回答を用いて比較検証を行った。研究2の結論として、以下のことが明らかとなった。

- (1) TPR を用いた指導は、文法訳読や機械的口頭練習中心の指導と比較して、リスニング、リーディング、ライティングの3技能向上に長期的に大きな影響力を持つ。
- (2) TPR を用いた指導は、TPR による指導は1年生の入門期のみに行うよりも、長期間継続するほうが、効果があり、英語学習への興味関心や英語が好きだという気持ちを持続させる効果もある。
- (3) TPR を用いた指導は、高校入試を前にした中学3年生に対しても活用可能であり、前年度に量、質ともに異なった指導法で学んだ生徒たちを指導する際に、その差を埋める働きを持つ。

研究2はそれまでの TPR を用いる指導期間を1年間に延ばし、今まで検証されていなかった、理解を伴った多量のインプットを重視する TPR の指導の長期的な効果と優位性を検証することができた。

第6章では、TPRSの基本概念、指導段階、指導の利点、特徴、TPRに加えてTPRSを併用

することでの指導の広がりについて論じたあと、研究3として、中学生2年生段階においてTPRに加えてTPRSを用いた指導について報告し、日本ではほとんど研究が進んでいない、日本人中学生の指導に対するTPRSの有効性を検証した。中学2年生を対象にTPRを用いてどのようなウォーミングアップを行ったのか、新出文型導入時に教員がどのような英文を発話し、生徒たちはどのような動作を行ったのか、どのような物語文を使って指導を行ったのかについても述べた。研究3の結論として、以下のことが明らかとなった。

聴き取り・音読重視の指導に加えてTPR及びTPRSを用いて指導を行う際、「TPRS物語導入」及び「TPRS物語再生」において、

- (1) 生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS物語導入」時には生徒は教員の動作を観察し「TPRS物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導と比較して、日本人中学生のリスニング力及びリーディング力の向上に有効である。
- (2) 生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えてTPRのみを用いる指導と比較して、日本人中学生のリスニング力、ライティング力の向上に有効である。
- (3) 生徒自らが動作を行って学ぶ指導は、「TPRS物語導入」には生徒は教員の動作を観察し「TPRS物語再生」時にも生徒自らは動作を行わずに学ぶ指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機づけの点でも有効である。
- (4) 生徒自らの動作があるかないかにかかわらず、聴き取り・音読重視の指導に加えてTPRのみを用いる指導と比較して、日本人中学生の英語学習に対する興味関心の維持や動機づけの点でも有効である。

第7章では、研究4として、日本人中学生の3年生段階においてTPRとTPRSを併用した指導について、リスニング力及びリーディング力への有効性を検証した。TPRとTPRS

がどのような関わりを持つのか、入試にも役立つ英語力を高めて行くにはどのような活用が有効なのかについても考察を行った。研究4の結論として、以下のことが明らかになった。

- (1) 聴き取り・音読重視の指導に加えて、「TPRS 物語導入」を用いる指導は、それを用いない指導と比較して、リスニング及びリーディングにおける理解度を高める影響力を持ち、特に成績下位群の生徒たちの授業への興味関心を高める可能性を持つ。
- (2) 聴き取り・音読重視の指導に加えて、「TPRS 物語導入」を用いる指導を行う際、導入する語彙が「TPR 語彙導入」に適するものであった場合は、「TPR 語彙導入」を併用する方が、「TPRS 物語導入」のみを行う指導よりも、リスニングにおける理解度を高める影響力を持つ。
- (3) 「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」の併用は、その両方を持ちない指導と比較して、成績上位群のリスニング及びリーディング、成績中位群のリスニング、成績下位群のリーディングにおける理解度を高める影響力がある。
- (4) 「TPRS 物語導入」、及び「TPR 語彙導入」と「TPRS 物語導入」を併用した指導において、生徒たちが教員の動作を見ることを楽しもうとする積極的な姿勢が、リスニング及びリーディング力における理解度を高める影響を与える。

第8章では、研究5として、第7章で処置群であった中学3年生と TPR や TPRS を用いない指導を受けた中学3年生との比較を行い、TPR と TPRS を用いた指導のスピーキング力への有効性を報告した。さらには第7章で行われた TPR 及び TPRS を用いた異なった3つの指導が中学3年生段階のスピーキング力に与えた影響力についても報告した。研究5の結論として、以下のことが明らかになった。

聴き取り・音読重視の指導に加えて、

- (1) TPR 及び TPRS を活用する指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (2) TPR と TPRS を併用し、教員も生徒も動作を行う指導は、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (3) TPR と TPRS を併用し、生徒が教員の動作を見て学ぶ指導も従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (4) TPR のみを活用した指導も、従来行われてきた文法訳読式及び機械的なアウトプット重視の指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (5) TPR と TPRS を併用する指導は、聴き取り・音読重視の指導に加えて TPR のみを活用する指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。
- (6) TPR と TPRS を併用して指導を行う際、教員も生徒も動作を行って学ぶ指導のほうが、生徒が教員の動作を観察して学ぶ指導と比較して、日本人中学3年生のスピーキング力の向上に対して、より有効である。

第9章では、研究6として、小学校外国語活動と中学校英語教育のスムーズな接続という視点から、TPR を用いた指導の小中接続に対する有効性を実証するとともに、2012年度より実施されている小学校での「外国語活動」を受けて、中学校での英語指導をどのように進めていくべきかについても考察した。研究6では結論として以下のことが明らかになっ

た。

- (1) 文法訳読・機械的口頭練習中心の指導では小学校での英語学習体験を活かすことができず、小中接続という点でも問題がある。
- (2) 文法訳読及・機械的口頭練習中心の指導と比較して、TPR を用いた指導は、小学校の「英語活動」を活かしたスムーズな小中接続に有効である。
- (3) 「外国語活動」の質、量ともに異なる小学校出身者が同一クラスに混在していても、TPR を活用することによって、「外国語活動」と中学の英語授業の間に存在する溝を埋め、中学生の英語学習を支援する指導が可能となる。

最後に、この第10章では、第4章から第9章までの6つの研究より得られた結果をまとめ、TPR 及び TPRS を用いた指導を受けた生徒たちの意識調査を抜粋しながら、今後の研究の課題及び方向性を示す。

### 3. 本研究の意義

筆者は、Kurokawa (2002) 以来、TPR が生徒の学習意欲の維持と英語力の向上に貢献できる指導法であると考え、TPR を中核的指導法として位置づけた実践並びに研究を進めてきた。小学校で活発な「英語活動」や「外国語活動」を経験してきた中学生に対してTPR を用いた指導を行う中で、TPR がスムーズな小中接続にも役立つことを実感してきた。

本研究により、TPR 及び TPRS を用いた指導で、授業の中に教員と生徒の動作を取り入れ、工夫したインプット及びアウトプット活動を行うことで、日本人中学生の4技能向上と小中接続に有効であることを検証することができたと考える。つまり、現在の日本の英語教育界において、依然行われている伝統的訳読式授業及び機械的発話重視の授業に警鐘

を鳴らし、今後の中学校英語教育の新しい方向性を示すことができたと思われる。

#### 4. 今後の課題

本論文を執筆するために筆者が行った本研究によって、すでに述べたようなことが明らかになり、TPR や TPRS を用いた指導が中学生の英語力向上に有効であることが実証された。しかしながら、Asher (1969, 1979) に挙げられている以下のような壮大な課題には、本研究はその答えを導き出すところまでは至っていない。

Asher (1969) は今後、検証していくべき研究として、以下の3点を挙げている。

- (1) どれくらいのリスニング力の獲得が、発話に向けての「知覚準備」のために必要なのか。
- (2) リスニングからスピーキングへの推移を作る最適な時期はいつなのか。その時期は生徒ごとに異なるのか。
- (3) TPR を用いると、大人のほうが子どもより優れたリスニング力を身につけるとい  
う、一般的な考えと矛盾した結果が出たが、「子供たちは思春期以前に、正確な外国語の発話を生み出すための生物学的な傾向を持っていること」を示す研究も必要である。

また、Asher (1974) では、Asher (1964) のスペイン語の指導における TPR の活用について振り返った後に、今後の研究課題として、以下の3点を挙げている。

- (1) 高いレベルの生徒の興味を長時間の訓練で持続させるためには、教員の創造的な指示文が必要となる。
- (2) 与える第二外国語は単語よりチャンクごとのほうが良いのか。
- (3) どのように生徒の認知マップに内在化していくのか。

また、TPRS については、筆者の行った研究は、日本における先行研究もほとんどない状況での研究であり、活用期間も短く、TPRS の指導方法自体が筆者独自の方法となっていた可能性が高い。今後、日本の中学校英語教育において、具体的にどのような活用が可能となるのかの研究もさらに進めていく必要がある。

筆者が今後、行っていくべき具体的な課題は以下の3点であると考えている。

- (1) TPR を、日本人中学生を対象に用いる際、どの文型の導入にどのように用いることが適切なインプットであるのかを具体的に探究していく必要がある。さらに、適切なインプットとして、TPR をどれくらいの量で用いていくのかよいのかを探究していく必要がある。
- (2) TPRS を、日本人中学生を対象に用いる際、どのような物語文を用いて、どのような発問をどれくらいの量、生徒に与えていくことが、適切なインプット及びアウトプットとなるのかを、具体的に探究していく必要がある。
- (3) TPR 及び TPRS を、日本人中学生の英語力の向上のために、また、有効な小中接続を行っていくために、有効な指導法の1つとして少しでも多くの教員に活用してもらえよう、具体的な指導案、教材を開発していく必要がある。

## 5. まとめ

最後に、研究3、4及び5における処置群であり、中学2年生スタート時から中学校卒業時までの2年間に、筆者による TPR を用いた指導、TPRS を用いた指導、及び TPR、TPRS を併用した指導を受けた生徒たちの卒業時アンケートの結果を抜粋して報告する。質問項目は、

- (1) 「2年間を通じて行った先生の指示を聴いて動作を行う授業は面白かったですか。」
- (2) 「英語の文型を理解するために、先生の英語の指示を聴いて、一緒に先生と動作をし



て楽しかったですか。」，(3)「授業中、先生の指示を聴いて友人が動作をする様子を見ていて、楽しかったですか。」，(4)「先生の英語の指示を聴いて、クラスメートが動作を行うことを観察することにより、英語の文型の理解がわかりやすかったですか。」，(5)「物語を理解する際、『英語を聴きながら先生が動作をするのを観察して理解する授業』はわかりやすかったですか。」，(6)『動きがある授業』と『動きがない授業』では、どちらが面白い・楽しい・役に立つと思いますか。」，(7)「3年間英語を勉強して、今現在、あなたは英語が好きですか。」という質問の7項目であった。

全ての質問項目において、「どちらとも言えない」という回答に○をした生徒が、それぞれ、35%、43%、39%、40%、42%、40%、42%とほぼ、全体のほぼ4割前後いた。これはアンケートの実施時期が京都府公立高等学校の一般入試直前の時期で、生徒たち自身の気持ちも不安定で、卒業直前の自分自身の英語力に確信を持ちにくい時期であったことが関係していると考えられる。また、塾等の校外での学習において、文型理解に関わって、教員による説明中心の指導を受け、入試対策として問題演習を中心に家庭学習を行う生徒たちにとって、それらの学習方法と全く異なる「動作を行いながら文型を理解する」学習方法に懐疑心を抱いている可能性も考えられる。

しかしながら、各項目において、「先生の英語を聴いて動作を行う授業が面白かった。」，「英語の文型を理解するために、先生の英語の指示を聴いて、一緒に先生と動作をして楽しかった。」，「授業中、先生の指示を聴いて友人が動作をする様子を見ていて、楽しかった。」，「先生の英語の指示を聴いて、クラスメートが動作を行うことを観察することにより、英語の文型の理解がわかりやすかった。」，「『物語を理解する際、英語を聴きながら先生が動作をするのを観察して理解する授業』はわかりやすかった。」，「『動きがある授業』と『動きがない授業』では、『動きがある授業』のほうが面白く、楽しく、役に立

つ。」「3年間英語を勉強して、今現在、あなたは英語が好きである。」と肯定的な回答に○をした生徒たちは、それぞれ、49%、43%、48%、48%、50%、50%、50%という結果であった。つまり、「動きのある授業」を肯定的に受け止めた生徒たちが4割以上から5割存在する。これに反して、「どちらかと言えば面白くない・面白くない。」といった否定的な回答に○をした生徒は、各項目で15%、14%、12%、12%、9%、9%、9%という結果で、全ての項目で15%以下であり、上記質問項目の(5)から(7)においては、1割に満たなかった。つまり、「『物語を理解する際に、英語を聴きながら教員が動作を行う様子を観察する授業』がわかりにくい。」、「『動きがない授業』のほうがよい。」、「3年間英語を勉強して、今現在、英語が嫌いだ。」と回答した生徒が1割に満たなかったのである。

上記質問項目(4)に対して、約5割の生徒たちが、「クラスメートが教員の英語を聴いて動作を行うのを観察して英語の文型を学ぶ指導がわかりやすかった。」と振り返っている。第1章で挙げたベネッセ教育総合研究所(2014)における回答結果では、「英語学習のつまずき」の理由として、「文法が難しい。」が中学1年生及び2年生では第1位、中学3年生においては第2位であり、日本人中学生に対する文法指導の重要性について述べた。この点においても、「動きのある授業」が英語学習のつまずきを救う手立てとなると考えられる。同じく第1章で挙げた Benesse 教育研究開発センター(2009(以後、「A 調査結果」))における全国の中学2年生の回答結果では、「学校の授業をほとんどわかっている。」と回答した生徒は全体の14.7%しかいなかったことと比較しても、TPR 及び TPRS を用いて授業の中に「動作」を取り入れることで、生徒たちの理解が高まることは確かであると言えよう。さらに、「A 調査結果」において、英語が好きだと回答した生徒が25.5%であったのに対して、TPR 及び TPRS を用いた「動きのある授業」で学んだ生徒たちの5割が「英語がとても好きだ・好きだ。」という思いで卒業したことを比べても、TPR

及び TPRS を用いた指導が英語学習への好感度を維持することがわかる。さらに、「A 調査結果」において、「どんな英語の授業を受けたいか。」という問いに対する回答結果で第2位であった「英語が好きになる授業」という点でも、TPR 及び TPRS を用いた指導が成功を収めたと考えられる。

本研究では、中学生の英語力向上と英語学習への動機付け、スムーズな小中接続などの面で TPR や TPRS を活用した指導、すなわち「動きのある授業」が有効であることを示すことができた。この研究が今後の日本の英語教育に僅かでも貢献することを切に願う。

