

## 英語学習法に関する研究

—暗唱と英問英答の効果の比較—

村上 安 則\*

## 問 題

現在我が国の高等学校段階では、藤友(1974)が述べているように、ほんの僅かの生徒しか授業内容を十分に理解することができない。英語教育に関しても、発表された種々の資料から全く同様であるといえることができる。田崎(1978)も、多くの英語教育関係者が、日本の英語教育の現状をうれえ、その体質改善を望んでいるが、その動きはほとんど感じられないと述べ、かつ、英語教育は従来のような現場における「経験主義的名人芸」によってはならないと述べている。このように、実験等に基づく科学的な英語教育法に関する研究が切実に求められている。これまでの実験的研究としては、中島・佐伯(1967・1968)の発音指導に関する研究や、永沢(1967・1968)の文型指導に関する研究等が見られるが、それらは、平常の授業の多くの面の中の1つのみをとりあげた研究であった。これらの研究は平常の授業と異なる状況で行われたために、その実験結果の授業への一般化や適用は困難である。このような研究の現状の背景には、もちろん、平常の授業においては、さまざまな要因が働いており、条件を正確に統制した実験を行うには、種々の困難が存在するからであろう。しかし、いつまでもこのままの状態にとどまることは、現場の英語教育の期待や要求から許されないことであろう。こうした状況のなかで、あえて、平常の授業を実験的研究の対象とすることによって、そこに含まれる問題点等を追求していくことも、むだではないと思われる。本研究は、こうした意図をもつものである。

では、実際の外国語(英語を含む)の授業は、どのような形で行われてきたのであろうか。田崎(1978)は、外国語教授法の流れを次のように説明している。

(1) 19世紀までは、外国語教授法の主流は、Translation method(訳読式教授法)であり、文法規則をよりどころとして、翻訳に基づいて外国語教育を行った。

(2) これに対して、20世紀の初頭、「訳読式教授法」

に対する反動として、母国語の仲介なしに直接外国語を学習させる Direct Method(直接教授法)や、幼児が母国語を身につけると同じような学習のプロセスにより学習をさせる Natural method(自然的教授法)、音声学という組織的な学問体系に基づいて理論化された方法によって学習させる Phonetic method(音声的教授法)などが現われた。

(3) 次に現われたのは、訳読式教授法と直接教授法を折衷した教授法である。19世紀末に現われた音声重視の革新的な教授法は欧米各国の教育界から強い支持を受けたのであるが、実際指導の場においては、直接教授法で授業を一貫することは、かなり困難が伴う。また、「訳読式教授法」にも長所があると考えられるようになり、両者の折衷が必要となった。この折衷法が、第2次世界大戦前まで米国の中等学校における外国語教授法のほとんどをしめ、我が国でも現在は折衷法によっていると言える。

(4) 我が国の英語教授法について見れば、かつて、Palmer(1921)の Oral Method(口頭教授法)が提唱され、さらにその後、Fries & Fries(1962)らを中心としてミシガン大学の英語研究所で開発された Oral Approach(オーラル・アプローチ)が紹介されたが、現在では、いずれもその通りには実行されていない。最近では「変形文法」を利用しての英語教育に関する論文や実践記録も発表されているが教授法としては確立していない。

以上4つに分けて、外国語の教授法について見てきた。しかし、田崎の指摘するように、どれか1つの教授法が、他の教授法よりも絶対的にすぐれているとは考えられない。そこで本研究では、主として(3)の折衷法によって実験授業を行い、折衷法の望ましいあり方を検討しようとした。

平常の授業においてよく用いられている学習法の1手段として暗唱がある。筆者の調査では成績の良い生徒や卒業生は、勉強法に関する質問に対して、暗唱は、もっとも効果的な勉強法であると答えた者が多い。また、教師に対する質問の答えからも、中学校や高等学校の英語

\* 神奈川県立横浜翠嵐高等学校

の授業では、授業中あるいは宿題として、暗唱を課している教師がかなり多いことがわかった。この暗唱は、19世紀まで続いてきた訳読式教授法の時代にも行われてきた古くからの教授上の1手段である。授業に暗唱を用いることにより、一層理解が深まり、かつ、一定の時間言語材料を頭の中に保持することになる。それが、次の学習内容の理解の基礎となると考えられる。

つぎに、訳読式教授法に対する批判として現われた直接教授法の中で用いられた手段に英問英答がある。しかし、直接教授法で現実の授業を一貫することは、かなりの困難が伴い、一般の中学・高校の授業では、ほとんど行われていないか、または母国語による説明を中心とした授業に英問英答を取り入れた教え方が採られている。

この英問英答について、小町谷(1974)は、実験的に検討を行っている。氏は、高等学校1年生の被験者を指導法によって3群に分け、多読教材を用いて授業を行い、その教材の要約に関する学習成績を比較した。訓練期間中は、まず、すべての被験者に英問英答により教材を理解させた。その後、統制群(C群)では、2名の生徒に口頭で教材を英語で要約させた。第1実験群(EⅠ群)では、教授者が要約のモデルをきかせ、1名の生徒に要約させた。第2実験群(EⅡ群)では、EⅠ群のモデルと同じ情報を含む英問を与えて答えさせ、1名の生徒に英語で要約させた。その結果、全般にEⅡ群がもっともすぐれ、C群は情報の操作ではほとんど進歩を示さなかった。EⅠ群は両者の中間にあった。

このように小町谷の実験は、英問英答が英語の理解を助長し、要約することにおいて、すぐれた成績を収めたことを明らかにしている。小町谷も指摘しているように、要約は多くの情報の中から重要と思われるものを選択したり、統合したり、体制化して表現する過程である。このように適切に要約できるためには、教材全体を理解していなければならないわけで、教材全体の理解をテストするには最適の手段であると言えよう。

このように英語学習の主たる手段として、暗唱と英問英答、および要約が考えられるが、本研究では、これらの手段が平常の授業において、どのような効果をもつかを比較検討する。

## 実験授業

### 目的

教材を、暗唱により学習する群と、英問英答により学習する群とを、統制群と比較することによって、平常の授業における生徒の学習内容の理解におよぼすそれらの手段の効果の差異について明らかにしようとする。

## 方法

(1)実施期間 昭和54年1月

(2)被験者 県立S高等学校1年の3クラス

(3)実験者 県立S高校英語科担任教諭。教職歴16年。女性。

(4)実験構成

i) pre-test O. Henry の短編小説 No Safe was Safe (retold) の前半をプリントしたものを読ませ、①英文和訳、②和文英訳、③要約(小町谷, 1974にならう)の3種類の問題に対する答をその場で書かせた。指示は、「いま配った英文の物語をよく読み、次の3種類の問題に、指示に従って答えなさい。」と口頭で与える。問題用紙の指示は次のようなものである。「1. 次の文を和訳しなさい。2. 次の文を英文になおしなさい。3. いま配布したプリントの英文の話をよく読み、要約を英語で書きなさい。あまりむだなことを書かないように、しかし大切なことを書きおとさないように注意しなさい。むずかしい単語には下線をして、右または左の欄に日本語で意味が書いてありますから参考にしなさい。文法的な誤り等はあまり気にしなくて結構です。」テスト時間は、指示の伝達後50分を与えた。

ii) training 教材および training

(a) training 教材 The Conquest of Air and Space (A Better Guide to English Reading Book 1 Kaitakusha Lesson 12)

(b) training まず各クラスとも外人吹き込みのテープを聞かせ、1)リーディングを行い、2)新出単語と構文の説明をし、3)英文和訳を生徒にさせながら説明を加えて行く。次に、

a) 統制群(C群) 質問を受ける。

b) 第1実験群(EⅠ群) 最後の10分間要点について英問英答を行う。その後質問を受ける。

c) 第2実験群(EⅡ群) 最後の10分間、EⅠ群が英問英答を行ったのと同じ個所を暗唱し、間違いなく書けるように指導する。その後質問を受ける。以上を4回4授業時にわたって繰り返した。

iii) post-test pre-test と同じ英文の物語の後半をプリントして、pre-test と同じ方法で行った。

(5)テスト材料 No Safe Was Safe. (By O. Henry, retold, How to Read It Book 1, Kyoiku Shuppan) この物語全体を2分して、前半を pre-test の材料に、また後半を post-test の材料としたわけである。ただし、pre-test では、その文中に出てくる易しい英文を和訳させ、また和文英訳も同程度の易しさの問題を出題した。しかし、post-test では、training で出てきた構文を用い

た英文和訳と和文英訳の問題が出題された。以下に、テスト材料の書き出しの一部を示す。

No Safe was Safe

Jimmy Valentine went up to his old room. Nothing had been changed. Ben Price's coat button still lay on the floor. Ben was the famous detective who had caught Jimmy ten months before. On that day, Jimmy had struggled with the detective, but Ben, a much bigger man, had won rather easily.

Jimmy smiled and opened a small, secret door in the wall. He took out a dusty, brown suitcase and looked fondly at his tools for opening safes. They were made of the finest steel. Everyone in Jimmy's business knew that these were the best tools in the East.

A week or so later, there was a safe opened at Richmond, Indiana. Eight hundred dollars was taken. No one knew who had done it. Two weeks after that, another safe in Indiana was opened; fifteen hundred dollars was taken. Then fifteen hundred dollars was carried away from a safe in Missouri.

Ben Price was asked to visit the places where the safes had been opened. "Jimmy Valentine is in business again", he said. "He has the only tools that can do this kind of work. No safe is safe. I'll start looking for him. It won't be hard to find him. When I get Mr. Valentine again, he'll spend more than ten months in prison."

Bank safes went on opening mysteriously at night. Ben Price was kept busy.

(6)測度 測度は問題別に次のものを用いた。

1. 英文和訳問題 通常の英文和訳の採点法 (主観的採点法)

2. 和文英訳問題 通常の和文英訳の採点法 (主観的採点法)

3. 要約問題

i) 有効伝達単位点 ii) 非有効伝達単位点 iii) 要約評定点 iv) 伝達単位数

英文和訳問題は構文が正しく把握され、文全体の意味が正しく和文に訳されているかどうかが大きなポイントで、単語が訳されていないか、間違っていたりした場合は、その単語の重要度によっても減点の大きさが異なる。和文英訳問題に関しても同様である。

要約問題は小町谷にならって次のように行われた。まず、テスト文に含まれる情報を要約する上での重要さに

TABLE 1 要約のための伝達単位の評定の結果

伝達単位	評定点 <3>	<2>	<1>	<0>	評定平均点	有効伝達単位	中間の伝達単位	非有効伝達単位
1		8	2		1.8			○
2		4	5	1	1.3			○
3		2	8		1.2			○
4	10				3.0	○		
5	1	7	2		1.9		○	
6		7	3		1.7			○
7		8	2		1.8			○
8	4	6			2.4	○		
9		2	8		1.2			○
10	1	9			2.1	○		

関して評定するために、テスト文を細分した。小町谷によれば、Lcban(1963)は、この単位を伝達単位 (communication unit) とよび、「それ以上分けるとその本質的な意味が失われる語群」と定義している。先のテスト文の最初の部分を例として示すと次のようになる。

(例)

1. Jimmy Valentine went up to his old room.
2. Nothing had been changed.
3. Ben Price's coat button still lay on the floor.
4. Ben was the famous detective who had caught Jimmy ten months before.
5. On that day, Jimmy had struggled with the detective.
6. but Ben, a much bigger man, had won rather easily.
7. Jimmy smiled and opened a small, secret door in the wall.
8. He took out a dusty, brown suitcase and looked fondly at his tools for opening safes.
9. They were made of the finest steel.
10. Everyone in Jimmy's business knew that these were the best tools in the East.

この1つ1つが伝達単位で、これを筆者と同じ学校に勤務している英語教師10人に次の基準で各単位の重みづけの評定を依頼した。

3点……これが欠けると要約として不十分になるぎりぎりのもの。

2点……上記を多少ふくらませたもの。全体をカバーしているが、むだのない範囲でまとめるもの。

1点……あってもなくてもよいもの。

0点……不要なもの。

このようにして評定した伝達単位を一覧表にしたのが

TABLE 2 pre-test の結果

	総合の平均	英文和訳の平均	和文英訳の平均	要約評定点の平均
C 群	29.0 (7.61)	14.7 (2.78)	9.1 (4.09)	5.3 (2.99)
E I 群	28.1 (7.91)	14.3 (3.14)	8.5 (4.49)	5.3 (2.78)
E II 群	28.8 (6.67)	14.5 (3.13)	8.8 (3.84)	5.5 (3.36)

(注) ( ) 内の数字は S. D. を示す。

TABLE 1 である。TABLE 1 を見ると、4. Ben was the famous detective who had caught Jimmy ten months before. には評定者全員が 3 点を与え、評定点の平均値が 3 となった。これが欠けると要約として不十分になると評定者全員が考えたからである。このように評定点の平均値が高い程、要約として不可欠のものと考えられる。実際の評定では、評定点の平均値が 2 以上を有効伝達単位と考え 1 点を与え、1.9 は有効伝達単位でも非有効伝達単位でもないと考えて 0 点を、1.8 以下は非有効伝達単位と考えて -1 点を与えて、その合計を生徒の要約評定点とした。すなわち、

要約評定点 = 有効伝達単位点 - 非有効伝達単位点  
とした。

(7)条件統制 実験授業の行われたクラスは、入試の成績によって平等に分けられた 3 つのクラスである。10 月中旬に行われた学校作成の学力診断テストのクラス平均は、3 クラスの最もよかったクラスと悪かったクラスの差が 100 点満点で 0.2 点でほとんど差が認められなかった。また pre-test では、3 クラスの最高と最低の差は 60 点満点で 0.9 で、ほとんど差は認められなかった。

実施期間中欠席のあるもの、物語を読んだことのある者は資料から除かれた。そして、マッチングにより、学校作成の学力診断テスト (英語) と pre-test の結果について統計的に等質になるようにした。マッチングの結果得られた各群は 33 名である。TABLE 2 はマッチングの結果を示したものである。分散分析の結果はいずれも F の値は小さくて有意差なく、等質群とみなしてよいといえよう。

### 結果

TABLE 3 の総合は、pre-test から post-test への、英文和訳、和文英訳、要約の 3 者の成績の合計の変化を示すものである。E I 群は最も成績が向上したが、E II 群と C 群はむしろ得点が減少した。分散分析の結果は有意差を示さなかった。

この結果をさらに詳しく、どの要因がどう働いているかを知るために、英文和訳と和文英訳と要約を個別に検

TABLE 3 pre-test — post-test の結果の差

	総合の平均	英文和訳の平均	和文英訳の平均
C 群	-2.2* (7.18)	-2.1 (3.36)	-2.6 (5.70)
E I 群	0.9 (7.65)	-1.8 (4.12)	-1.7 (4.70)
E II 群	-1.0 (6.77)	-2.0 (4.00)	-2.1 (4.64)

(注) ( ) 内の数字は S. D. を示す。

\* (post-test の得点 - pre-test の得点) により算出したもの。他の欄および、TABLE 4 の各欄も同じである。

討してみる。英文和訳の post-test の成績は、pre-test の成績よりも 3 群ともに得点が減少しており、分散分析の結果は群間に有意差は認められなかった (TABLE 3)。また、和文英訳においても同様に、群間に有意差が認められなかった (TABLE 3)。

要約についてみると、有効伝達単位点は各群ともに伸びており、pre-test の成績と post-test の成績の間の t 検定の結果は、3 群とも有意差を示した (C 群:  $t=3.60$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ , E I 群:  $t=7.49$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ , E II 群:  $t=2.21$ ,  $df=64$ ,  $P<.05$ )。分散分析の結果、群間に 5% 水準で有意差がみられた (TABLE 4)。

非有効伝達単位点は、E II 群、E I 群、C 群の順にいずれも減少している。pre-test の成績と post-test の成績の間の t 検定の結果は 3 群とも有意差を示した (C 群:  $t=2.17$ ,  $df=64$ ,  $P<.05$ , E I 群:  $t=3.16$ ,  $df=64$ ,  $P<.01$ , E II 群:  $t=8.56$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ )。分散分析の結果、群間に 1% 水準で有意差がみられた (TABLE 4)。

有効伝達単位点から非有効伝達単位点をひいて出された要約評定点は各群ともに増加しており、pre-test の成績と post-test の成績の間の t 検定の結果は 3 群とも有意差を示した (C 群:  $t=4.16$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ , E I 群:  $t=7.41$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ , E II 群:  $t=4.57$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ )。そして、E I 群、E II 群、C 群の順によく傾向が認められた。なお、分散分析の結果は有意差を示すには至らなかったが、有意水準に近い値であった (TABLE 4)。t 検定の結果、E I 群と C 群との間に有意差が認められた ( $t=3.04$ ,  $df=64$ ,  $P<.01$ )。

次に伝達単位数は、E I 群と C 群が増加しており、pre-test の成績と post-test の成績の間の t 検定の結果は、E I 群のみ有意差を示した ( $t=3.58$ ,  $df=64$ ,  $P<.001$ )。伝達単位数の増加は E I 群、C 群、E II 群の順であるが、E II 群は増加も減少もみられなかった。分散分析の結果は群間に 5% 水準で有意差がみられた (TABLE 4)。

TABLE 4 pre-test と post-test の要約に関する結果の差と t 検定

	有効伝達 単位点の 平均	非有効伝達 単位点の 平均	要約評定 点の平均	伝達単位 数の平均
C 群	2.42*** (2.84)	-0.15* (1.37)	2.54*** (2.92)	2.24 (3.29)
E I 群	4.09*** (3.02)	-0.33** (1.43)	4.42*** (3.38)	3.12*** (3.81)
E II 群	1.67* (3.91)	-1.43*** (2.09)	3.06*** (3.55)	0 (5.48)

(注) ( ) 内の数字は S. D. を示す。  
\* P<0.05 \*\* P<0.01 \*\*\* P<0.001

考察

以下、実験の結果について考察する。

1. 本実験の個々の問題についての考察

まず最初に、pre-test の成績と post-test の成績を比べると、英文和訳と和文英訳において、後者の方が前者よりも得点が低下していることがわかる (TABLE 3)。これは pre-test においては、易しい英文の物語について、易しい英文和訳問題と和文英訳問題が出されたのに対して、post-test では、training において学んだ構文を利用して、英文の物語の中から英文和訳問題と和文英訳問題が出されているためであろう。すなわち、post-test の方が点数が下がったということは、post-test の方が問題が難解であったためと考えられよう。

これに対して、要約問題では、英文の物語を扱っているが、pre-test 問題ではその前半を、post-test 問題ではその後半を扱っており、後半のほうが要約しやすいということも考えられるが、文章としての難易度や形式は同

じであるので、両者を比較しながら、小町谷との一致点、相違点をも見ていきたい。ただし、本研究の E I 群と小町谷の E II 群が、また、それぞれの C 群が対応するが、本研究の E II 群と小町谷の E I 群は独自のもので、比較の対象とはならない。

有効伝達単位点は、本研究では E I 群、C 群、E II 群の順に伸びたが、E II 群の伸びはすくなく (TABLE 4)。E II 群の伸びがすくなくしたのは、学習のための時間が不足していたためと思われる。有効伝達単位点の増加に関しては、小町谷の結果と一致する (FIG. 1)。

有効伝達単位点から非有効伝達単位点をさしひいた要約評定点は、E I 群、E II 群、C 群の順となり、E I 群が最も伸びを示したが、この結果も小町谷の結果と一致する (FIG. 1)。しかし、非有効伝達単位点は、E II 群、E I 群、C 群の順に減少しており、E II 群が最も効果があったといえる。このように本実験では、非有効伝達単位点がいずれも減少しているのに、小町谷では、英問英答群以外は増加しており (FIG. 1)、両者の結果は一致していない。

全伝達単位数の伸びは、E I 群、C 群、E II 群の順で、E II 群は全く増減がなかった。小町谷は同じ内容の調査を語数で行っているが、英問英答群よりも統制群の方が語数がふえている。これも本実験の結果とは一致しない (FIG. 1)。これら非有効伝達単位点と伝達単位数 (小町谷は語数) の結果の相違は、本実験のテスト材料が被験者にとって易しかったために、有効な手がかりを情報の中からとり出すことが出来たため、非有効伝達単位点を減少させることと、有効伝達単位数を増加させることが

容易であったと思われる。これに対して小町谷の場合は、テスト材料が被験者にとってより難しかったために、有効な手がかりをとり出すことが、より困難であったと思われる。以上のように本実験では、英問英答が暗唱よりも要約問題においてより効果的であることが示された。

一般に英問英答と暗唱の心理学的意味については、母国語の学習とある特定のアナロジーをもって考えることができよう。もちろん、ヴィゴツキー (1967) も指摘しているように、母国語の学習と外国語の学習とは同一なものではなく、母国語の基礎の上に、外国語の学習がなされるわけであるが、しかし同じ言語学習

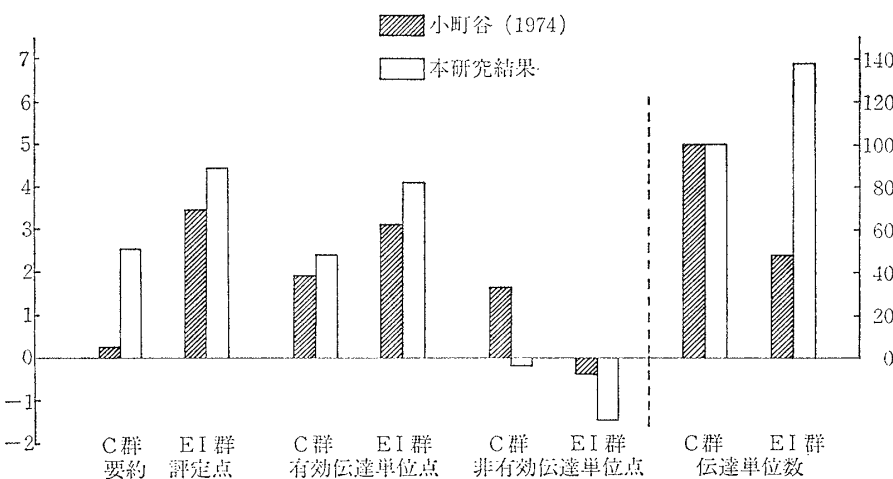


FIG. 1 pre-test から post-test への要約に関する増減

(注) 1. 本研究の E I 群 (英問英答群) には小町谷の E II 群 (英問英答群) が対応する。本図では共に E I 群で示した。  
2. 本研究の伝達単位数には、小町谷の語数が対応する。共に C 群を100として、実験群の増減を比較した。

であるから、一定のアナロジーも成り立つ根拠があると考えられる。つまり、暗唱は、乳幼児が模倣によって母国語の文型を絶えず学習するプロセスに、そして英問英答は、同じ乳幼児が、おとなや年長のものとの対話を通して母国語の文型を学習するプロセスに対応させることが出来る。こうした点からみると、暗唱は学習者のみによる型の学習で、数多くの文型について、理解よりも、むしろ、その定着に重点のある学習と言えるであろう。これに対して英問英答は、教師と学習者との協同による型の学習で、学習される内容に関して、教師のチェックがなされ、しかも、暗唱により定着された文型についてさまざまな面からの検討が加えられることを通じて学習が行われるために、文型について深い理解が得られる。それゆえ英問英答は、文型の定着というよりも、理解に重点のある学習と言えるであろう。

暗唱と英問英答には、このような違いがみられるが、それらは母国語の学習において、模倣と対話による学習が必要であるのと同じように、外国語の学習においても、この2つの学習がともに必要となるであろう。したがってこの2つの学習は、相対立するものではないと考えられる。ただ、母国語の学習においても、どちらかと言えば、模倣による学習が、対話による学習よりも先行するのと同じように、話される機会がすくない外国語学習においては、暗唱が英問英答よりも時期的に先行することが一層必要となると考えられる。

以上のことから示唆されるように暗唱は、英語学習の出発点である中学1年の初期程効果が見られるように思われる。その理由としては、次の3点があげられよう。

- ①初めて学ぶ英語の学習法がまだ決まっていない時期であること。
- ②久保良英や、Brunswick, E. 等によれば、機械的記憶、材料記憶は小学6年から中学1年位までが一番よい。したがって、英語学習に関しても、中学1年の初期に最も記憶力がさかんであると考えられること。
- ③中学1年生を対象とした筆者の指導経験から得られた観察を集約すれば、勉強量は中学1年の夏休み前をA、夏休み中をB、夏休み後をCとするとFIG. 2のごとく、Aの時期には学習内容の量が少なく、学習がされ易いが、夏休み後のCの時期になるとA、Bの時期に学習をしそこねた生徒にとっては、とりかえすことが困難になると言える。この考えは、Bloom (1968) によって提唱された完全学習手続を小学1年生の時から導入することが望ましいとするPayne (1963) の意見とも対応する。

## 2. 研究方法の問題

本実験では、pre-test と post-test の材料が training 教材と異なっているが、training された力が post-test に

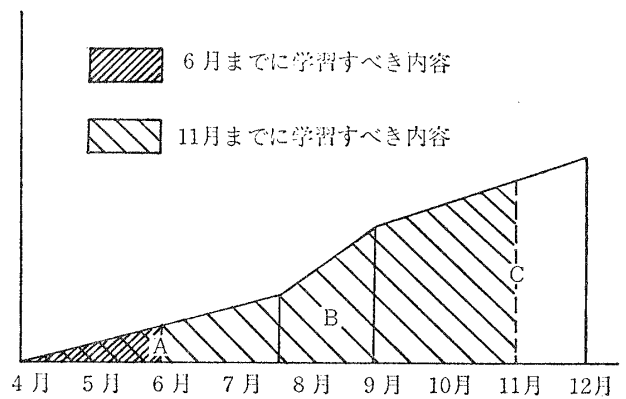


FIG. 2 中学1年生の英語の学習内容の増加（この図では例として、6月までと11月までを比較している。）

どれだけ転移されたかを調査できることが望ましい。しかし、要約問題は別として、英文和訳問題と和文英訳問題では、わずか4時間のtrainingで転移がみられるほど力がつくとは考えられないというのが、大学と高校の英語の専門教師の意見であった。そこでtraining教材の構文を利用して、post-testの材料に関する英文和訳問題と和文英訳問題が作成されたのである。しかし、どれだけtrainingの結果であるのか、また、どれだけ転移によるものであるかを把握するためには、training教材そのものだけに問題と、post-testだけに問題を作成することが望ましい。英文和訳問題と和文英訳問題は、客観的問題の方が好ましく、またpre-test問題とpost-test問題の難易度は、trainingによる学力の伸びを見る場合などを考えると同じものであることが望ましい。また、もし、本実験において、より長い学習時間が与えられるならば、異なる結果が生じるかもしれない。というのは、各学習手段は、十分な学習時間が確保されるならば、その特質が一層明確にされることが期待できるからである。

## 要約

この実験の目的は、生徒の話す力、書く力、要約する力を高めるための条件を調査することであった。そこで次のような実験が行われた。50分間平常の授業で英語を教えられた統制群（C群）を、40分の平常の授業の後、最後の10分間で英問英答によって教えられた第1実験群（EⅠ群）、および最後の10分間に暗唱して正しく書けるように指導された第2実験群（EⅡ群）と比較した。これらの3群の学習効果を知るために、次の測度が用いられた。

英文和訳問題と和文英訳問題においては、通常の主観的採点法が用いられた。要約においては、小町谷(1974)にならって次の測度が用いられた。すなわち、10人の英

語教師によるテスト材料の評定に基づいて決められたところの、i)有効伝達単位点、ii)非有効伝達単位点、さらに有効及び非有効伝達単位点の相互関係に基づいた iii)要約評定点、および iv)伝達単位数である。各群33名の高校1年生からなるマッチングされた3群の被験者は、次のように訓練をうけ、テストされた。

pre-test ではすべての被験者は、O. Henryの短編小説の前半を、post-test では後半を与えられ、50分以内に読んで、かつ、次の3つの質問に答えるように求められた。3つの質問とは、(1)英文和訳問題、(2)和文英訳問題、(3)英語での要約問題であった。

訓練期間中は、すべての被験者に、教材を理解するため次のような授業が行われた。すなわち、①外人吹込みのテープを聞く。②教材を読む。③新出単語と新しい重要な文について学び、テキストの英文和訳を行う。C群はこの手順で授業を最後まで行う。E I群では最後の10分間、教材全体にわたる重要な文について、教授者が被験者に英問英答を行う。E II群では最後の10分間E I群の被験者が英問英答を行ったのと同じ文を暗唱し、誤りなく書けるように指導する。この訓練が4回にわたってくり返された。

英文和訳と和文英訳の post-test の成績と pre-test の成績との差は、3群の間ではほとんど見られなかった。しかし、要約問題においてはE I群が全般的にもっともすぐれ、次にE II群、C群の順であった。英問英答は、被験者が教材をよりよく理解し、要約するのに、より効果的であるといえよう。しかしながら、学習時間を本実験の場合よりも長くすれば、これとは異なる結果の生じることとも予想される。

なお、本研究を行った結果、今後の問題点と思われるものには次のようなものがある。

(1)要約問題は、教材全体の理解度を測るのに最適の問題形式と思われるが、問題文の伝達単位の有効・非有効等の判定について、少なくとも数名の英語の専門教師の協力が得られなければならない、教材毎にこの規準を作成することは困難である。

(2)実験に関しては、(i)training教材そのものだけに關する問題と、post-test だけに關する問題を作成すること。(ii)英文和訳問題と和文英訳問題は、客観テストとすること。(iii)pre-test の問題と post-test の問題の難易度を同じようにすることなどが望まれ、さらに、(iv)学習内容に見合った学習時間が与えられることが望ましいと推測される。

(3)これまでの実験的研究は、平常の授業の多くの側面の中の1つをとり出して、平常の授業とは異なる状況で

扱ってきたために、その結果の平常の授業への一般化や適用が困難であった。それゆえ、本研究では、折衷法により、全く平常の授業に実験をとり入れたのである。本研究には、まだ、条件統制の上で、いくつかの問題点もあるが、今後は、授業の目標にあわせて、他の実験が追加されたり、不要な実験が省かれたりして、より一層の考慮が払われるならば、本研究のような実験授業による英語教育法の研究は成果をあげることができるとと思われる。

#### 引用文献

- Bloom, B.S. 1968 Learning for mastery. *UCLAC-SEIP Evaluation Comment*, 1, No.2
- Brunswik, E. 大西誠一郎 (1957 機械的記憶と論理的記憶 教育心理学事典 金子書房) による。
- 藤友雄暉 1974 完全学習の理論 教育心理学研究 22, 243-249.
- Fries, Charles C., and Fries, Agnes C. (山家保訳注) 1962 英語教授の基礎 研究社
- 小町谷恩 1974 直接教授法による英語多読教材の要約に関する一研究 教育心理学研究 22, 91-98.
- 久保良英・大西誠一郎 1957 機械的記憶と理論的記憶 教育心理学事典 金子書房) による。
- Loban, W.D. 1963 The Language of Elementary School Children, NCTE.
- 永沢幸七 1967 文型学習に関する心理学的研究：I—呈示のしかたによる差異—教育心理学研究 15, 236-247.
- 永沢幸七 1968 文型学習の心理学的研究：II—呈示のしかたによる差異—教育心理学研究 16, 142-156.
- 中島誠・佐伯治 1967 日本語・英語の比較研究に基づく英語教育法に関する研究 教育心理学研究 15, 103-118.
- 中島誠・佐伯治 1968 日本語・英語の比較研究に基づく英語教育法に関する研究 教育心理学研究 16, 127-141.
- Palmer, Harold E. 1921 The Oral Method of Teaching Languages. Cambridge: Heffer
- Payne, M. 1963 The use of data in curricular decisions. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- 田崎清忠 1978 英語教育理論 大修館
- ヴィゴツキー 1967 思考と言語(下) 柴田義松訳 明治図書

(1980年5月20日受稿)

## ABSTRACT

## A STUDY ON AN ENGLISH TEACHING METHOD

—Based on a Comparative Study on the Effect of  
Recitation and 'Questions and Answers'—

by

Yasunori Murakami

The aim of this experiment was to investigate conditions to heighten students' ability of speaking, writing and summarizing in English, and the following experiment was made. We compared the control group (C-group), where students were taught English in ordinary 50 minute periods with the first experimental group (EI-group) where they were taught through questions and answers in English in the last ten minutes after ordinary 40-minute periods; and with the second experimental group (EII-group) where they were made to recite and write correctly during the last ten minutes. In order to know the learning effect of the above-mentioned three groups, the following measures were used. In putting English into Japanese and vice versa, an ordinary subjective marking method was used. In the summarization of the material, Komachiya's (1974) following measures were adopted: i) useful communication unit score, ii) useless communication unit score, both based on the evaluation of the test material by ten teachers of English, iii) summarization judgment, a measure based on the interaction between useful and useless communication units, and iv) the number of communication units. Three matched groups of 33 first-year senior high school students were trained and tested as follows.

In the pre-test, all subjects were given the first half of O. Henry's short story, and in the post-test its second half, and were asked to read and answer the following three questions within 50 minutes: 1) Putting English into Japanese, 2) Putting Japanese into English and 3) summarizing in English. The pretest was carried out before the training period, and

the post-test after the period. In the training period, the subjects of the three groups were given the following instructions for understanding the teaching material 1) by listening to the tape recorded by a native speaker, 2) by reading the material and 3) by learning new words, important sentences and the way to put English into Japanese. With these procedures, C-group had done with their tasks. For EI-group the instructor told them to answer and ask some questions in English concerning some important sentences necessary to better understand the teaching material; they used the last ten minutes: for EII-group they were told to recite and write correctly the same sentences as the students of EI-group during the last ten minutes. These training procedures were repeated four times.

The differences of the results of the posttest from those of the pre-test were little in putting English into Japanese and vice versa for all three groups. But in summarizing, EI-group was the best in general, and then EII-group and C-group. As a whole these results coincided with those of Komachiya's (1974). It could be said that the subjects would understand and summarize the material better by questions and answers in English.

The author expected that EII-group would be best and then EI-group and C-group in understanding the material, but the results of this experiment showed the contrary. It is supposed that the expectation was not supported mainly because of the shortage of time for learning. The greatest merit of this experiment is that it was made in the form of ordinary lessons.