

中学・高校から大学への懸け橋としての英語教育

榎 哲

はじめに

本稿は、中学校・高等学校（以下それぞれ、中学・高校）で授業を実践している筆者の立場から、以下の報告・考察を試みるものである。まず1.で「中学・高校における英語授業の実態」をシラバスと生徒の多様な理解度という角度から考察・報告する。次に、大学でリメディアル教育を必要とする学生が増加している背景を、高等教育（大学等）への進学率という角度から考察する。2.では「現状・課題への対策」として、まずシラバスとクラス編成への提言を行う。次に、第二言語習得（SLA）研究を概観した上で、研究成果の中学・高校教育現場への応用の一つとして、音読と暗唱による学習項目定着の可能性を論じる。最後に、SLA研究の知見を教育現場に応用することで、中学・高校における教授法をこれまで以上に学習者に沿った、より合理的なものとし、さらに、そうした教授法によって、より多くの生徒に基礎力を定着させることこそが、大学への懸け橋となると結論付ける。

1. 中学・高校における英語授業の実態の考察と報告

1.1. シラバスの二つの側面

中学・高校では、文部科学省による学習指導要領に基づき、各学校の実状に合わせてシラバス（syllabus）を作成する。シラバスとは、一言で言えば、何をどのような順序で指導していくのかを記述したもの（松村，2009）である。シラバスは、年間の授業進度のペースメーカーとして、大変役立つものである。

一方、ペースメーカーとしてのシラバスの役割を別角度から見ると、「制約」という見方もできる。それは、「この期間までに〇〇を教えなければいけない」という制約である。シラバス作成時には、ある程度の余裕も考慮に入れるものの、一学年数百人の全ての生徒が、教員が想定する一定のスピードで理解できるかという点、そうはいかないことも多い。授業のスピードに、

理解のスピードが追いつかない生徒が一学年に数名出てしまうこともある。しかし一方で、一定のスピード以上で授業内容を理解できる生徒も数多くいる。したがって、教員は理解が遅い生徒を心配しながらも、年間のシラバスを視野に入れつつ、一定のスピードで授業を進めざるをえないのである。

1.2. 学習者の多様な理解度

文部科学省では、通常学級の標準生徒人数を現行 40 人としている（文部科学省, 2010a）。したがって、標準的な中学・高校では、1 人の教員で 40 人を教えている。学習者一人ひとりの適性、性格、動機、学習スタイルは様々である（Dörnyei, 2005）ため、生徒が 40 人いれば、理解度も 40 通りあると考えられる。

2.3. で触れるが、第二言語習得（Second Language Acquisition : 以下、SLA）研究においては、 $i+1$ レベルのインプットが言語習得を促すという考え方がある。 $i+1$ の“ i ”とは、現在の学習者の言語レベルのことであり、 $i+1$ とは、今の自分より少し上のレベルのことである（Krashen, 1982, 1985）。この $i+1$ レベルを現在の中学・高校で設定するためには、40 人の学習者の i のレベルが、ある程度揃っている必要がある。 i のレベルがバラバラでは、 $i+1$ レベルも 40 人でバラバラになる。そうすると 1 学級に 1 人の教員では、最適とされる $i+1$ レベルのインプットを、全ての学習者に与えることは、非常に困難になる。結果的に、一部の生徒にとってのみ最適となるインプットを与えているというのが現状であろう。

1.3. ジレンマ：シラバスと多様な理解度の狭間で

1.1. と 1.2. で見てきたように、中学・高校の英語教員の多くは「この時期までに〇〇を教えなければいけない」という制約を受けながら、もう一方で「生徒たちの理解度に合わせて教えたい」という気持ちを抱え、両者の狭間でジレンマを感じつつ、与えられた環境で実現可能な対応をしている。

この状況を、教員と生徒が直面する問題としてまとめると以下のようにになる。(1) シラバスに基づいて授業が進められることにより、学習者に理解できない項目があっても、授業は先に進む。(2) 理解できなかった項目を使って、新しい学習項目を説明されることにより、学習者の混乱は増す。(3) 新

しい学習項目の前提となる学習項目を理解できないまま、授業が先に進められることにより、学習者は「どんなに集中してこの授業を聞いても、授業の内容を理解することができない」という状況に陥る。(4)「がんばっても、分からない。分からないから勉強しない」という悪循環が始まる。この(1)から(4)の連鎖により、中学時点で英語の学習が止まる学習者が少なからずいると考えられる。彼らは、英語の基礎力が著しく欠けた状態で置き去りになっている。

中学・高校の教員は、この現状を痛感しており、可能な限り「補習」等のサポートをしている。しかし、こうしたサポートには主に二つの点で限界がある。一つは、授業進度との関係、もう一つは、補習対象者の授業態度の問題である。

まず、授業進度との関係について述べる。補習に呼ばれる生徒の多くは、50分授業で教わった内容を、50分で理解するのは困難である。したがって、例えば2回に分けて合計100分の補習で彼らが理解できたとする。しかし一方では、通常授業は1回50分のペースでどんどん進んでいる。そして、あっという間に中間テスト・期末テストの時期になる。定期テストに間に合うように全てのサポートをすることは、時間的な制約から非常に難しいのである。

次に、生徒たちの授業態度の問題があげられる。必ず補習がある、ということが前もって分かっていると、補習対象者として毎回のようには呼ばれる生徒たちが通常授業を聞かなくなるという傾向が見られる。彼らは、「どうせ通常授業は聞いても分からないし、補習で丁寧に教えてくれるから、授業は聞いても無駄だ」という考えを持つ場合が多い。こうなっては教育上の問題が残るであろう。

1.4. 大学でリメディアル教育を必要とする学生たちの背景

最近、大学で英語のリメディアル教育を必要とする学生が増えている（國吉, 他, 2005）。その背景として、1.3. までで見たような、英語の基礎力が著しく欠けた状態で置き去りになったままの高校生たちが大学に入学できている様子が伺える。

文部科学省の「学校基本調査」によると、2010年の高等学校等への進学率は98.0%である。このデータは、1.3. で考察したような、中学時点で英語学習に躓いた生徒でも、そのほとんどが高校へ進学できている様子を表して

いる。さらに、大学進学率に目を向けてみると、2010年の大学・短期大学等への現役進学率（通信教育部への進学者を除く）は54.3%である。1956年では、同16.0%、1980年では、同31.9%（文部科学省, 2010b）というデータから見ても、大学等への進学率が飛躍的に上昇していることが分かる。一見望ましい傾向のようだが、見方を変えたと、現在では、かつて必要とされたほど勉強をしなくても大学に進学できている様子が伺える。文部科学省のデータだけで「英語の基礎力に欠けた高校生が大学生になっている」と断言することは難しいが、大学進学率の向上と、英語の基礎力を欠いた大学生の増加には何らかの関係があると考えられる。國吉, 他（2005）は、この状況を以下のように指摘している。

1980年代の初めから導入され始めた「ゆとりある教育の」教育政策が、結果的にはわが国の初等、中等教育の質の低下をもたらしたこと、90年代になってから大学、特に私立大学で、多様な入試制度が導入されたこと、さらには92年をピークにして以降18歳人口の急激な減少があり、事実上応募者全員入学となっている大学が増加したことなどによって入学時の英語学力が不十分な学生が急増した。～中略～「英語」の学力を測定することなく、英語の基礎学力に無関係に大学側が応募者を入学許可した結果である。（p. 121）

以上のことから、1.3. で考察したような、英語の基礎力が欠けたままの生徒が、大学に入学できているケースは十分に考えられる。ここに、リメディアル教育を必要とする大学生が増加している一因が見て取れる。

こういった学生は、「自分は分からなかった」ということで、何かしら傷ついている可能性がある。教員は、学生の精神的なケアに留意しつつ、彼らが英語学習で躓いたところまで遡って教え直す必要があるであろう。

また、文法を順に教えていくシラバスでは、中学・高校時代と同じ挫折を繰り返す可能性がある。そういった場合は、身の回りのものや出来事を扱うタスクを中心にした学習を促すという方法も考えられる（松村, 2009 の議論を参照）。

2. 現状・課題への対策

2.1. シラバス作成時の留意事項

まず、各学校に入学してくる生徒の実情に合わせて、卒業時に最低限身につけておくべき英語力を設定し、無理のないシラバスを作成することが重要である。卒業時の英語力を設定する際には、大学入試を解く際に求められる英語力と、TOEIC、TOEFL、実用英語技能検定（英検）といった社会から求められる英語力も考慮に入れるべきであろう。

大学入試センター試験においては、社会からの要求に応じてか、2006年からリスニング試験が導入された。さらに最近では、TOEICで出題される形式に似たスキミング力（必要とされる情報だけを素早く探し出す力）を求めるような問題も出題され始めている。

また、上智大学を中心として、読む・聞く・話す・書くという4技能を測定するアカデミック英語能力判定試験（Test of English for Academic Purposes：以下、TEAP）が開発されている。2010年9月には上智大学一部入試で、リーディングとリスニングの問題が実施されるという（上智大学HP）。TEAPは、今後、他大学における利用や、年複数回実施の可能性もあるという。今後の中学・高校における英語教育への影響が考えられる。

松村は、大学入試には、受験生に実用的な英語力があるかどうかよりも、専攻の勉強に耐えるだけの知性や高度な分析的読解力を備えているかどうかを見極める狙いがある可能性を指摘している。松村自身は、英語の入学試験をやめて、その代わりに各種英語能力試験の級やスコアの基準を定めて、受験生に要求することを提案している（2009: 198）。

松村（2009）の上の提案には議論の余地があるが、いずれにしても大学入試も社会から要求されている英語力を考慮に入れて変化してきていると言える。中学・高校卒業時の英語力も、こういった現状を考慮して設定し、無理のないシラバスを作ることが、生徒にとって学びやすい英語授業につながるであろう。

2.2. 習熟度別 & 少人数クラス編成

先の1.で述べた通り、中学・高校における英語教育では、シラバスと学

習者の多様な理解度の狭間でジレンマに悩むケースが多い。その解決策の一つとして考えられるのが習熟度別クラス編成である。習熟度別にクラスを編成すれば、通常授業と別枠で補習を設定する必要もなくなり、習熟度に合わせた $i+1$ レベルのインプットを与える授業展開ができる。

また、少人数クラスであれば、より適切な $i+1$ レベルを設定することが可能になる。さらに、1人の教員が教室内の各生徒の理解度をより細かく把握することが可能になるため、個々の学習者に適切なサポートもしやすいであろう。

ただし、これらの提言はあくまでも第二言語習得という視点からのみ言えることである。習熟度別 & 少人数クラス編成には、以下の指摘や批判も考えられる。生徒の差別化である、英語の習熟度だけでクラス編成を行うと他教科での学習・生徒同士の人間関係・生徒による行事の運営等に影響が出る、教室数や配置できる教員数などの予算上の問題がある、等々。これらは現場の教員が直面する問題として議論する必要があるが、本稿で論じる範囲を超えるため、ここまでに留めたい。

2.3. SLA 研究の知見の応用

2.3.1. SLA 研究とは

SLA 研究とは、第二言語学習に関する様々な問題を科学的に解明することをめざす学問分野である。また、SLA は学際的な学問分野であり、言語学、心理学、社会学、教育学、脳神経学といった多くの学問分野から知識や研究手法を取り入れて発達してきている。

白井（2008）は、SLA 研究が目指す実証的・科学的なアプローチを、スポーツ科学の発展を例に紹介している。スポーツの世界では、かつては経験則に頼ったトレーニングが行われていたが、今ではスポーツ科学が発展し、それに基づいて様々な技術革新がなされている（p.vii）。例えば、「練習中、水を飲んではいけない」とか「ウサギ飛びで校庭 10 周」といった、今では考えられないトレーニングがかつて行われていたことを考えると、スポーツ科学の発展がスポーツトレーニングとその教授法に与えてきた影響は大きい。SLA 研究により、第二言語学習・教授法においても、経験則に基づいた教授法から実証的・科学的な研究に基づいた教授法が発展することが期待されている。

2.3.2. *i+1* の理解可能なインプットをできるだけ大量に

1.2. で触れたが、SLA 研究では、*i+1* レベルのインプットが言語習得に役立つと言われている。*i+1* とは、一言で言うと、現在の自分より少し上のレベルのことである。学習者の現在の言語レベルを *i* とすると、それに多少知らない単語や文法などが含まれている *i+1* のレベルに触れることが言語学習では必要だとされる (Krashen, 1982, 1985)。

また最近、保育園教育で注目を集めている横峯によると、子どもは「ちょっとだけ難しいことをしたがる」という。与えられる課題は、難しすぎても簡単すぎてもいけない。子どもにとって「ちょっとだけ難しい」課題を与えると、彼らはおもしろがって取り組む (2009) という。もし、人間に学習メカニズムというものが備わっているとすれば、大人も子どもも *i+1* レベルの課題が与えられる時に最も効果的な学習が期待できるのかもしれない。

2.3.3. Focus on Form

本項では、Focus on Form という教授法が考え出された背景と、その教授法について簡潔に紹介する。

これまでの日本における英語授業の多くは、形式重視の教授法だと言われる。形式重視の教授法では、口頭での繰り返し練習や文型練習などのドリル練習を主な教授法としている。その代表的な授業パターンは、**Presentation, Practice, Production (PPP)** アプローチと呼ばれる。まず、文法訳読法を使って、その日の目標学習項目を提示して説明することから始まり (**Presentation**)、口頭反復練習、パターン・プラクティスなどの練習活動を行い (**Practice**)、最後に目標文法項目を使った活動が行われる (**Production**) (和泉, 2009; DeKeyser, 2007; Byrne, 1986)。

しかし、SLA 研究では、こうした形式重視の教授法の限界が指摘されている (Lightbown, 1983; Tode, 2007; De la Fuente, 2006 など)。これらの研究によると形式重視の教授法では、短期的には目標学習項目を習得したように見えるが、長期的に見ると、実は学んだ項目は身につけていなかったという。筆者も経験上、これらの指摘を否定できない。

2.3.2. でも触れた通り、言語習得には、*i+1* の理解可能なインプットをできるだけ大量に与えることが大切である。しかし、形式重視の PPP アプロー

チを主流とする現在の日本の英語教育ではインプットの量が少なすぎるのである。杉浦（2000）は、日本の中学と高校と大学教養課程2年間を合わせた8年間の授業時間の合計を1120時間と試算している。これを、睡眠時間を8時間として留学した場合に換算すると、1120時間＝70日（約2ヶ月）である。さらに、授業で実際に英語を使う時間を留学に換算すると、約12日であるという（松村, 2009）。「中学・高校・大学で英語を学んだのに、日本人はなぜ英語が使えないのか」といった疑問が聞かれるが、同じ間を「留学して2ヶ月で（あるいは2週間で）英語がペラペラになるであろうか」という問に言い換えてみると、現在の日本の英語教育では、英語に触れる量が少なすぎるという事実に気づくであろう。

形式重視の教授法の対極にあるとされるのが、意味重視の教授法である。意味重視の教授法は、言語形式ではなく、言葉の伝える意味内容に重きを置いた教授法である。代表的なものとして、イマージョン教育（immersion education）がある。イマージョン教育とは、各教科の教科内容を目標言語で（例えば社会科を英語で）教えるというものである。イマージョン教育は、1960年代にカナダで始められ、現存する言語教育政策の中で最も成功したものの1つとして広く受け入れられている。日本でも、イマージョン教育を実践している学校があり、その中でも加藤学園では学習者がかなり高いレベルの英語力を身につけていると報告されている（和泉, 2009; Bostwick, 2005）。

一方で、こうした意味重視の教授法にも課題が指摘されている。それは、スピーキングやライティングの産出能力での伸び悩みである。イマージョン学習者は、聞き取りの能力は非常に高いが、文法的に正確な表現を使う能力や社会的に適切な表現（目上の人への表現等）を使う能力は劣るという指摘がされている（Swain, 1985）。

こういった背景から考え出されたのが、Focus on Form（以下、F on F）である。F on Fとは、意味に焦点を当てた授業の中で、生徒が遭遇する発話や内容理解で何らかの問題が生じた時に、彼らの注意を言語形式に向けさせる試みのことであり（Long & Robinson, 1998）、それまでの形式重視の教授法と意味重視の教授法の利点と問題点を考慮した上で、両者のバランスを質的に達成しようという試みである（和泉, 2009）。例えば、2週間のホームステイを終えて、ホストファミリーにお礼を言いたい時、自分の感謝の気持ちをホストファミリーに正確に伝えるためには、どのような語句・文法・丁寧表現等を使えば今の自分の気持ちに合致するのか、と考えながら第二言語

の様々な側面に注意を向ける時、習得が促進されるという考え方である。

2.3.4. 現在の日本における Focus on Form の課題

F on F については、様々な研究がなされてきており、具体的な教授手法も紹介されている（和泉，2009）。しかし、日本の英語教育になかなか浸透してきていないのが現状である。その理由として以下の二点が考えられる。一つは、ノウハウが知られていないという点であり、もう一つは日本の教員が F on F の教授法に慣れていないという点である。

F on F は、これまでの日本の PPP 形式の伝統的教授法と大きく異なる教授法である。伝統的教授法に慣れた教員が、新たな教授法を取り入れるためには、いくつかの具体的な授業実践や、使用される教材を見て学ぶ必要がある。しかし筆者が知る限り、そういった具体的な実践例や教材はいまだ中学・高校教員の身近には多くない。また、教員は自らの学習体験や、慣れ親しんだ教え方から脱却しにくいという点も指摘されている（松村，2009; 和泉，2009）。F on F の指導法が日本に普及・定着するためには、日本での授業実践報告、日本語母語話者を対象とした教材の充実、さらに教員向けの教授法講習といった施策についても考える必要があるだろう。

2.3.5. 現在与えられた環境でできる試み——音読と暗唱——

この項では、SLA 研究の知見を基に中学・高校の教育現場で筆者が実践している音読活動と暗唱活動を紹介し、音読と暗唱による学習項目定着への可能性について論じる。

筆者は、現在中学 1 年生の授業を担当しており、*i+1* レベルの大量のインプットを目的として、英語を初めて学ぶ中学 1 年生向けの「NHK ラジオ講座『基礎英語 1』」を毎日家庭で 5 回音読する取り組みを実施している。また、暗唱活動として「駅まで暗唱する宿題」略して「駅宿（えきしゅく）」を実践している。以下、それぞれについて述べる。

2.3.5.1. 『基礎英語 1』 毎日音読 5 回の実践

2.3.3. で述べたように、現在の日本の英語教育においてはインプットの量

が非常に少ない。しかし、授業だけで与えられるインプット量には限界がある。そこで、筆者は保護者にご協力頂き、各家庭で毎日『基礎英語 1』を聞いた上でスキットを 5 回音読する取り組みを始めた。各家庭では、保護者が生徒の音読を「素晴らしい!」「その調子!」「よくがんばった!」(それぞれ花丸、二重丸、丸)の 3 段階で評価する。教員は、カレンダー形式で 1 ヶ月分の「音読シート」A4 用紙 1 枚をカラー印刷で用意する。保護者は、毎日わが子の音読を評価し、1 ヶ月の取り組みに対して一言コメントを書く。生徒は翌月最初の授業で保護者からのコメント付きの「音読シート」を教員に提出する。授業担当者は、「花丸」等の毎日の取り組みと保護者のコメントを受けて、コメントを記入し、生徒に返却するというものである。各家庭に負担をかけてしまう面もあるが、親子が毎日顔を合わせて言葉を交わす機会を提供する、という狙いもある。

『基礎英語 1』毎日音読 5 回」の最大の狙いは、インプット量を増やすことにある。学習者は、正しく音読しようとする、モデルとなる発音に注意して聞くことが要求される。『基礎英語 1』の放送は毎週月曜日から金曜日までであるため、少なくとも週 5 日は授業以外で一定量のインプットを受けることになる(なお、土曜日と日曜日は、その週で一番気に入ったスキットが一番苦手と感じたスキットを 5 回音読することになっている)。

この「毎日音読」の効果については、今後、実証研究でその解明が待たれるが、少なくとも学校の授業においては未習語彙・文法の「予習」として一定の機能を果たしている。生徒たちは、授業中に『基礎英語 1』で学んだ内容や語彙が出てくると「それ、基礎英語でやった!」と声をあげてくれる。ある生徒によると、家で音読をしている時に疑問に思った点(例えば **do** と **does** の使い分けなど)が、学校の授業において明示的に説明されることにより「謎が解けた」ような気持ちになるそうである。

また、『基礎英語 1』では SLA 研究で指導上効果的だとされる「具体的な場面設定の提供」(松村, 2009)が用意されている。ストーリーの中で新出語句や文法に出会うことで、彼らの記憶に定着しやすい面があるのかもしれない。しかし、以上述べた内容はいずれも印象の域を超えない。音読の効果を探る実証研究は、鈴木(2009)、安木(2001)などいくつかあるが、『基礎英語 1』毎日音読 5 回」の実質的な効果を探るためには、今後、データを基にした実証研究を行う必要がある。

2.3.5.2. 「駅宿（駅まで暗唱する宿題）」の実践

中学1年生1学期のある授業で、「be 動詞の否定文を作るときは、not を be 動詞の後ろに入れる」という説明を何度繰り返しても身につかない生徒がいた。そこで、「帰宅する際、学校から最寄りの駅まで『is not, am not, are not』と繰り返し唱えながら帰りなさい」という指示を出した。翌日、「文法説明」では身につかなかった生徒が、最寄り駅までの「暗唱」の後、完璧に be 動詞の否定文を作ることができた。この暗唱の効果は、クラスの他の生徒にも同様に見られ、数週間後の定期テスト実施時にも、文法事項が身についていたことが分かった。さらに、より複雑な文でも同様の効果があった。「What is this? と What is that? を複数形にする時は、それぞれ is が are になって、this が these、that が those になる」という説明をするより、「What are these? What are those?」と暗唱させる方が、はるかに効果があったのである。筆者はこの暗唱指導法を「駅まで暗唱する宿題」、略して「駅宿（えきしゅく）」と名づけて、現在も実践している。

「駅宿」における統計的なデータ分析はまだ実施していないが、駅宿として暗唱した項目がクラスによって異なる場合、駅宿を実施したクラスの暗唱項目の定着率は、駅宿をしなかったクラスの定着率より高い様子が伺える。例えば、主格・所有格・目的格を覚える際によく使われる “I, my, me”, “you, your, you” といった語彙表の暗唱を駅宿として課したクラスは、教科書の該当ページを開かせて「この表を覚えなさい」とだけ指示したクラスと比較して定着率が高かったようである。Sakaki (2008) は、学習した項目を抽出する作業の繰り返し、記憶の定着を促す一要素であると報告している。暗唱は、一種の記憶の抽出作業であり、駅宿は記憶の抽出作業を繰り返し実行させるシステムである。駅宿が記憶のメカニズムにどのように関わるのか、これについても今後実証研究によって明らかにする必要がある。

結論

SLA 研究の発展により、「説明だけ」や「機械的なパターン・プラクティス」による教授法の限界が実証的研究によって報告されてきている。第二言語教育に携わる教員は、従来の指導法という枠の中で終始せずに、科学的・実証的な研究から明らかにされる指導効果を学び、研究成果を目の前の学習者に

合わせた形で現場に応用して行くことが求められている。

しかし、一方で2.3.4.で触れたように、現在与えられている教育環境と、研究の結果「理想的」とされる教育環境には乖離があることも多い。現場の教員は、シラバスやクラス編成の工夫といった授業外の枠組みから、授業内での指導法に至るまで、与えられている環境で実現可能な試みを行うと同時に、データを蓄積し、統計的手法を用いてその効果を検証する必要がある。

研究の最前線の知見と現場での実践による検証が車の両輪となり、第二言語習得のメカニズムが解明されていくであろう。こうして中学・高校における英語教育が今まで以上に学習者に沿った、より合理的なものとなり、より多くの生徒に基礎力が定着することを期待する。彼らに十分な基礎力を定着させることを狙いとしたこうした取り組みこそが、結果的に大学英語教育へのスムーズな橋渡しへとつながるはずである。

*本稿は、2010年9月4日に駒澤大学で開催された日本英語文化学会第13回全国大会・英語教育シンポジウムにおいて口頭発表した内容に加筆・修正したものである。

参考文献

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店.
- 國吉丈夫, 神保尚武, 石田雅近, 木村松雄, 酒井志延, 笹島茂, 生内裕子, 河内山晶子, 染谷泰正, Renée A. Sawazaki, Elizabeth J. Lange, 中原淳, 小野博 (2005) 「大学生のための英語リメディアル教育 e-Learning 教材 “University Voices” の開発」 *Journal of Multimedia Aided Education Research*, Vol. 2, No. 1, 121-135.
- 小林潤子 (2006) 「英語学習法方法の考察：音読, 暗証, 筆写」 *STEP BULLETIN*, 18, 30-49, 日本英語検定協会.
- 上智大学 Home Page 「TEAP の開発について」 Available at <http://www.sophia.ac.jp/jpn/admissions/gakubu_ad/ad_gaiyou/catho_ad/teap_press> retrieved on September 29, 2010.
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学：第二言語習得論とは何か』 岩波書店.
- 白井恭弘 (2009) 「インプット処理の質をいかに高めるか」 『英語教育』 Vol.57, No.12, 25-27.
- 杉浦正好 (2000) 「なぜ8年も英語を勉強してもできるようにならないか」 『名古屋大学言語文化部だより』 2000年10月1日号.
- 鈴木寿一 (2009) 「音読指導で英語力を伸ばすための留意点——現場での実践から得られた実証データをもとに」 『英語教育』 Vol.57, No.12, 34-36.
- 松村昌紀 (2009) 『英語教育を知る 58 の鍵』 大修館書店.

- 三上明洋 (2010) 『ワークシートを活用した実践アクション・リサーチ——理想的な英語授業をめざして』 大修館書店.
- 文部科学省 (2010a) 『学級編制・教職員定数』 Available at <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/007/1292450.htm>, retrieved on September 27, 2010.
- 文部科学省 (2010b) 『学校基本調査＞年次統計＞進学率』 Available at <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cycode=0>>, retrieved on September 27, 2010.
- 安木真一 (2001) 「フレーズ音読の効果と問題点」 *STEP BULLETIN*, 13, 84-93, 日本英語検定協会.
- 横峯吉文 (2009) 『ヨコミネ式子供が天才になる 4 つのスイッチ』 日本文芸社.
- Byrne, D. (Ed.) (1986). *Teaching oral English*. 2nd edition. Harlow, UK: Longman.
- Bostwick, M. (2005). Two languages, many worlds. In M. Bostwick (Ed.), *Katoh Gauen symposium report*. 15-27. Numazu, Shizuoka: Katoh School.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language—Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- De la Fuente, M.J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10, 263-295.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequence in L2 acquisition. In H. Seliger & M. Long (Eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. 217-243. Rowley Mass.: Newbury House.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. 15-41. New York: Cambridge University Press.
- Sakaki, S. (2008). Integration of Feedback, Additional Study, and Repeated Retrieval is Crucial for Learning. *Journal of hospitality and tourism*, 4(1), 78-85.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tode, T. (2007). Durability problems with explicit instruction in an EFL context: The learning of the English copula *be* before and after the introduction of the auxiliary *be*. *Language Teaching Research*, 11, 11-30.

Synopsis

Making students' basic English skills sound at junior and senior high school level to better prepare students for university

SAKAKI Satoru

The purpose of this paper is to discuss what lies behind the current situation where increasingly many university students need remedial classes for English in Japan, and then to try making three proposals for the issue. First, I will report what is going on in English classes in junior and senior high school, and discuss why some students get lost while they take English classes, and why they sometimes even stop studying English at the junior high school level. Next, I will discuss what may underlie the recent situation where some university students need supplementary lessons for English in Japan from the view point based on the statistical report by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Last, I will try making proposals for handling these issues with 3 points. (1) What to consider when making a syllabus for junior and senior high school, (2) Organizing small classes according to students' proficiency, and (3) Applying Second Language Acquisition research to the classroom so that more students can acquire sound basic English skills.