

研究論文

日本の公立高校英語教師のCLTと伝統的な教授法に対する態度

坂本 優美子*

Japanese High School English Teachers' Attitudes
Toward Communicative and Traditional Methodologies

Yumiko SAKAMOTO

【要約】最近の主流である教授法 Communicative Language Teaching (CLT) を、英語を日常使わない国で用いるにはさまざまな問題があると言われている。日本での問題を調べるために、公立高校の英語教師を対象にアンケートを配布し、15都道府県153人の公立高校英語教師からの回答を得た。アンケートは、新学習指導要領等に見られる CLT 的な教授法と伝統的に用いられている英語教授法に対する回答者の態度、CLT を用いる際に何が問題となっているのかを調査する目的で作成したものである。データ分析の結果、回答者は実際に CLT を使っている、いないにかかわらず、CLT を使うことに大多数が賛成していることが判明した。また同時に、伝統的に用いられている英語教授法を使っているのか、またそれが生徒の英語学習に効果があるのかという質問に対しては、どちらにも若干の賛成が示された。大多数の回答者が CLT を使ってみたいと思っているほどには用いられていない要因として、Authenticity (本物) の欠如、つまり英語を使う本物の必要性 (authentic needs for using English) や本物の教材 (authentic materials) の欠如、CLT を使うには生徒の人数が多すぎる等の物理的な理由があげられた。

* 大阪工業大学高等学校

1. 序論

Brown (2001) によると、英語教育界は19世紀の Grammar-Translation に始まり、様々な教授法を経験してきた。その中でも、本論稿で取りあげる Communicative Language Teaching (CLT) は1970年代後半から1980年代前半に生まれ、現代の英語教育界における主流の教授法となっている。

1. 1 CLTとは：

CLT は英語教育界で最も広く受け入れられている教授法であることから、様々な解釈され、実践されてきた。そのため CLT に関するある決まった一つの解釈、定義はないとされている (Richards & Rodgers, 2001) が、本調査は Brown (2001) による CLT の6つの特徴 (表1) に基づいている。

表1：CLT の特徴 (Brown, 2001)

<p>1. Communicative Competence の全要素を強調： 英語教授の目標は Communicative Competence の全要素 —grammatical (文法), discourse (談話), functional (機能), sociolinguistic (社会言語学的), strategic (戦略的) —を強調することである。</p>
<p>2. 語形と伝えようとする意味の関係： 教室での学習においては、学習のためだけの無意味な語形練習ではなく、生徒同士が英語を使って何かを伝え合うという意味のある活動を行う。実用的な英語、実際に使われている本物の英語を学び、英語を使って機能する機会を提供する。文法などの語形を英語教授における最重要項目と捉えるのではなく、英語を使って目的達成する際に役立つ一面であると捉える。</p>
<p>3. 流暢さと正確さ： 英語で何かを伝える際に流暢さと正確さはお互いが補う関係にあると捉える。学習者が言語使用に専念できるように、ときに流暢さが正確さよりも強調されるべき場面がある。</p>
<p>4. 生徒の英語使用： 生徒は教室内で英語を使用し、教室外においては下稽古をしない状況で英語を使用する。教室で学ぶ英語は、教室外で出会う状況に準備するのであると捉える。</p>
<p>5. 自立した英語学習： 生徒は自らの学習スタイルを知る機会が与えられ、自立した学習のために自らのスタイルに見合う学習の戦略、方法を見出す。</p>
<p>6. 進行役としての教師： 教師は教室内で知識の授与者ではなく、進行役、案内役として機能する。教師は生徒の英語での発話を助ける。</p>

1. 2 CLT を EFL 諸国で使うことの問題：

CLT は今日の英語教育界で最も受け入れられている教授法ではあるが、McKay (2002) は、CLT は使われる諸国における文化を考慮している教授法とは言えないと指摘する。英語を外国語として学ぶ国、つまり English as a Foreign Language (EFL) 諸国で CLT が導入される際の問題点が今までにも数多く指摘されている；Ellis (1994) はヴェトナムでの、Burnaby と Sun (1989) は中国での、Medgyes (1986) はハンガリーでの、Li (1998) は韓国での CLT 導入に関する問題をそれぞれ報告している。日本もその例外ではなく、本調査対象である日本の高校の CLT 導入に関する問題も多くの研究者達により指摘されている (Browne & Wada, 1998; Chinen, 2000; LoCastro, 1996; Gorsuch, 2001; Yamamori, 2002)。

1. 3 日本の高校における CLT 導入の問題点：

文部科学省（以下文科省）は日本の英語教育を変えるために、学習指導要領の改訂ごとにさらに多くの CLT 要素を導入してきたが、その過去30年間にわたる試みは成功しているとはいえない (Yoshida, 2001)。以下にその原因をあげる。

1. 3. 1 原因1：学習指導要領とセンター試験にのみ実現された改革

学習指導要領はその改訂ごとに CLT 的要素を盛り込んでいる。1992年の改訂では日本の英語教育史で初めて、Oral Communication が導入され、また1999年の改訂では英語教育の目標は積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成と実践的コミュニケーション能力を養うことであるとしている。同様に文科省が作成しているセンター試験もグラフを読み取る問題や、長文問題においても大まかな意味を読み取れているかを問うような問題が出されており、CLT 的要素が多く含まれていると言える。また2006年にはリスニングテストが導入される事が決まっており、ますます CLT 的要素が盛り込まれている。

しかし、学習指導要領とセンター試験の改革だけでは、英語教育の改革が達成できるとは言えない。学習指導要領の内容を実現するためには、他の様々な要素—教員養成課程、現教師対象の研修制度の充実、教科書の改革、さらに日本の全大学の70%を占める私学の大学入試試験を変える必要がある。

1. 3. 2 原因2：学習指導要領の不備

学習指導要領は日本の教育の基準と目標を提示し、前述のようにその改訂ごとに CLT 的要素を盛り込んできている。しかしその目標が今だかつて達成されていない原因には、その目標を達成するための方法、指示が学習指導要領には記載されていない (Gorsuch, 2000) ことが考えられる。現場の教師にとってはその目標はその具体的な実現方法が共に提示されなければ、達成不可能なものでしかないのである。

また、LoCastro (1996) によれば、学習指導要領の改訂の過程には現場の教師が参加しておらず、彼らの意見が反映されているものにはなっていないという指摘もある。

1. 3. 3 原因3：教師の反発

学習指導要領には目標のみが載せられ、その達成のための具体的方法、指示が載せられていないことと、学習指導要領改訂に現場の教師の声が反映されていないことが、彼らの文科省、また学習指導要領への反発、不信感を生んでいる。文科省が真に英語教育改革を目指すなら、その改革の最も重要な担い手である現場の教師と共に教育改革を目指す必要がある。教師の意見を反映した目標を打ち立て、その目標達成のための具体的サポートなしには目標はいつまでたっても達成されることはないであろう。

文科省の過去30年に渡る CLT 導入による英語教育改革が今だかつて成功していない最も大きな原因は、教師の教育改革の不参加にあると私は考えます。本研究では以下の質問の答えを解明し、現在の英語教育改革に不在である教師側の意見調査をしたいと思う。

2. 研究課題

1. 新学習指導要領（1999）または「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」報告（2001）に提示されている CLT 的教授法に対する日本の公立高校英語教師の態度はどんなものであるか。

なお彼らの態度は以下の (a)、(b) の質問によって調査される：

- (a) 彼らは CLT 的な教授法を使っているか。
- (b) 彼らは CLT 的教授法を使ってみたいと考えているか。

2. 日本の公立高校で CLT 的教授法を使うにあたって、何が弊害になっているか。
3. 伝統的な英語教授法に対する日本の公立高校英語教師の態度はどんなものであるか。

なお彼らの態度は以下の (a)、(b) の質問によって調査される：

- (a) 彼らは伝統的な教授法を使っているか。
- (b) 彼らは伝統的な教授法が、生徒の英語学習に効果的であると考えているか。

4. 公立高校教師自らの英語教育目標を達成するための方法とはどんなものであるか。
またそれは、文科省が提示するものと違っているのか。

3. 調査方法

3. 1 参加者：

15の都道府県から、153人の公立高校英語教師の参加が見られた。表2に都道府県、学校の種類、進学率などの詳細が示されている。

表 2：都道府県別アンケート参加者情報

都道府県	人数 (男/女)	平均教職 経験年数	学校の種類				進学率					
			(普)	(英)	(工)	(他)	(≥80%)	(60-79%)	(40-59%)	(≤39%)		
沖縄	36 (15/21)	9.53	(27)	(6)	(3)	(0)	(15)	(6)	(5)	(3)	無 (7)	
福岡	6 (3/3)	10.80 無 (1)	(6)	(0)	(0)	(0)	(4)	(0)	(0)	(0)	無 (2)	
岡山	3 (2/1)	14.67	(2)	(0)	(1)	(0)	(1)	(1)	(0)	(0)	無 (1)	
兵庫	13 (8/4) 無 (1)	18.36 無 (2)	(11)	(1)	(0)	(0)	無 (1)	(12)	(0)	(0)	(0)	無 (1)
京都	8 (2/6)	15.79	(8)	(0)	(0)	(0)	(1)	(3)	(3)	(1)		
大阪	35 (11/24)	16.63	(21)	(0)	(0)	(14)	(6)	(6)	(12)	(9)	無 (2)	
奈良	7 (4/3)	16.42	(7)	(0)	(0)	(0)	(0)	(2)	(2)	(3)		
愛知	16 (6/10)	11.81	(16)	(0)	(0)	(0)	(10)	(1)	(3)	(1)	無 (1)	
神奈川	6 (5/1)	16.83	(2)	(0)	(0)	(4)	(1)	(0)	(0)	(5)		
東京	8 (7/1)	22.94	(8)	(0)	(0)	(0)	(8)	(0)	(0)	(0)		
埼玉	3 (3/0)	26.33	(3)	(0)	(0)	(0)	(2)	(1)	(0)	(0)		
群馬	1 (0/1)	17.00	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(1)	(0)		
長野	1 (0/1)	4.00	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(1)		
青森	7 (2/5)	17.14	(4)	(0)	(3)	(0)	(4)	(0)	(3)	(0)		
高知	1 (0/1)	31.00	(0)	(0)	(0)	(1)	(0)	(1)	(0)	(0)		
無回答	2 (0/2)	27.5	(2)	(0)	(0)	(0)	(2)	(0)	(0)	(0)		
合計	153 (68/84)	全平均=15.00	(119)	(7)	(7)	(19)	(66)	(21)	(29)	(23)		

無 = 無回答、学校の種類の（他）には、商業科、水産科、国際教養科が含まれる。

3. 2 調査手段1：アンケート

当アンケート（付録参照）は今研究のために著者により作成された。5つのセクションがあり、それぞれのセクションの内容、目的を以下に示す。

3. 2. 1 セクションA：

セクションAはCLT的活動についての参加者の態度を調べることを目的にしている。新学習指導要領(1999)、または「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」報告(2001)に示されているCLT的活動の中から10個選んだ。各活動について、“これは私の授業をよく描写している”と“この活動を自分のクラスに使ってみたい”の2つの文を載せ、当てはまるものを次の5つの選択肢、“強く同意”“同意”“どちらともいえない”“否定”“強く否定”から選べるようにした。

3. 2. 2 セクションB：

セクションBでは前セクションで示されたCLT的活動を使っているかどうかを“はい”“いいえ”で答え、“はい”と答えた参加者にはどのように使っているかを聞くための質問を提示した。“いいえ”と答えた者にはなぜCLT的活動を使っていないのか、予想される要因を11個提

示した。

3. 2. 3 セクションC :

これまで文科省が教師に推奨する CLT 的活動について質問をしたが、セクションCでは教師自身の英語教育の目標を調査することを目的としている。自らの目標を達成するには、英語教育課程はそれぞれ4技能（リスニング、リーディング、スピーキング、ライティング）にどれだけ費やすべきかを質問した。

3. 2. 4 セクションD :

セクションDでは、伝統的に用いられている英語教授法についての参加者の態度を調査することを目的としている。ここに提示されている6つの教授法は、著者の6年間の大阪の公立中学、高校での教職経験と、既存の研究から選択された。それぞれ6つの教授法について、“これは私の授業をよく描写している”と“これは生徒の英語学習に効果的である”の2つの文を載せ、当てはまるものを次の5つの選択肢、“強く同意”“同意”“どちらともいえない”“否定”“強く否定”から選べるようにした。

3. 2. 5 セクションE :

セクションEでは、参加者の個人情報、参加者の勤務校の情報収集を目的としている。

4. データ分析結果

4. 1 セクションA :

前述のように、セクションAには10個の CLT 的教授法を提示し、それぞれに2つの質問、“実際に使っているのか”“使ってみたいのか”を設定している。その答えに5つの選択肢“強く同意”“同意”“どちらともいえない”“否定”“強く否定”をあげ、データ分析のために、“強く同意する”から順に5点、4点、3点、2点、1点を配点した。10個の CLT 的教授法に配点された点を足し、それを10で割り平均値を出した。したがって、参加者全個人はセクションAに2つの平均値（“実際に使っているのか”と“使ってみたいか”の平均値）を持つことになる。

セクションAには119の有効回答があった。119個の平均値を足し119で割った数が、“実際に使っている”の質問では3.03 (SD=0.65) で、“使ってみたいか”の質問では3.92 (SD=0.57)であった。なおT-testの結果、“実際に使っているか”に対する119個の個人の平均値の集合と“使ってみたい”に対する119個の平均値の集合の間には、統計学的に有意な差が認められた (p<.001)。

表3：CLT 的教授法を実際使っているか、使ってみたいかの平均値の分布表

(N=119)

平均値	マイナス				中間	プラス				全平均	SD
	1.0-1.4	1.5-1.9	2.0-2.3	2.4-2.7	2.8-3.1	3.2-3.5	3.6-3.9	4.0-4.4	4.5-5.0		
使っているか	2	6	10	19	27	25	25	4	1	3.03	0.65
使ってみたいか	0	0	1	3	8	17	38	31	21	3.92	0.57

SD=標準偏差

表3に見られるように“CLT 的教授法を使ってみたいか”の全体の平均値は3.92と非常に高く、その分布も、圧倒的多数の参加者（119人中107人）の平均値がプラスの 카테고리（3.2-5.0）内にある。これに対し“CLT 的教授法を実際に使っているか”の全体平均値は3.03と中間の 카테고리（2.8-3.1）に位置し、表3に見られるようにその分布は比較的まばらである。

これらから判断できることは、CLT 的教授法を使っているかいないかについては参加者の中でもばらつきがあるが、実際使っているいないにかかわらず、圧倒的多数の参加者は CLT 的教授法を使ってみたいと考えている事がわかった。

4. 1. 2 CLT 的教授法使用を困難にしている要因：

圧倒的多数の参加者が CLT 的教授法を使ってみたいと答えているにもかかわらず実際には使えていない原因が、セクションAで提示された10個の CLT 的教授法を個別に検証する中で判明した。Authenticity（本物）の欠如、つまり英語を使う本物の必要性（authentic needs for using English）、本物の教材（authentic materials）の欠如が、参加者が CLT 的教授法を使うことを困難にしていると考えられる。

表4はセクションAの10個の CLT 的教授法の2つの平均値を示しており、その平均値の差の大きい順に並べたものである。

表4：10個の CLT 的教授法の2つの平均値とその差

順位	平均差	CLT 的教授法	“使っている” 平均値	“使ってみたい” 平均値
1	-1.38	A5:自分の意見を発表させる	2.36	3.74
2	-1.32	A11:本物の教材をつかう	2.57	3.88
3	-1.15	A9:生徒の創造性、英語で伝えようとする自 発性を助ける	2.92	4.07
4	-1.02	A10:教師は英語で授業する	2.67	3.68
5	-0.96	A4:4技能をどの授業でも練習させる	3.05	4.01
6	-0.91	A8:生徒自らの目標を立てさせる	2.73	3.63
7	-0.68	A6:ペアー、グループ活動を使う	3.18	3.86
8	-0.58	A2:文法は適切な場面の中で教授	3.32	3.89
9	-0.53	A3:発音、イントネーションを意識させる	3.84	4.37
10	-0.26	A7:部分的な間違いは指摘しない	3.67	3.93

注：平均差 = 「“使っている”の平均値 - “使ってみたい”の平均値」

表4からもわかるように、10個のすべてのCLT的教授法の二つの平均値を比べてみると、“使ってみたい”の平均値が“使っているの平均値”よりも高い。なお二つの平均差は“使っている”平均値から“使ってみたい”の平均値を引いた値で示されているので、平均差はすべてマイナス値になっている。この結果から、参加者はCLT的教授法を実際に使っていなくとも、使ってみたいと考えていることが判明した。さらに、二つの平均値が大きい教授法ほどその程度は高くなり、参加者たちがその教授法を実際には使えていなくとも、使ってみたいと考えていると予想される。

表4にある上位1位から3位までの教授法に注目してみる。1位(A5:自分の意見を発表させる)、2位(A11:本物の教材をつかう)と3位(A9:生徒の創造性、英語で伝えようとする自発性を助ける)の3つの教授法の中にある共通点が見られる。それは本物の欠如(lack of authenticity)にすべて起因している。つまり、ほとんどの日本の公立学校の英語授業では、本物の教材を使っていることが少なく(A11)、英語を使わなければならない本当の必要性がないので、英語で自分の意見を述べたり(A5)、即興のコメントを言ったり(A9)することが、困難になるのである。

4. 2 セクションB :

セクションBの目的はCLT的教授法を使うのに、何が弊害になっているのかを調査することである。冒頭に、「文科省が提示するCLTが盛り込まれているクラス活動を概して行っているか」と質問し、「はい」「いいえ」で答えられるようにした。有効回答132のうち、圧倒的多数の96人が「いいえ」と答え、36人が「はい」と回答した。「いいえ」と答えた回答者に弊害と考えられる要因を11個提示し、それぞれがCLT的教授法を使うにあたって弊害になっている、いないを5つの選択肢、“強く同意”“同意”“どちらともいえない”“否定”“強く否定”から答えられるようにした。“強く同意”から順に5点、4点、3点、2点、1点を配点し、その合計を有効回答数96で割り原因ごとに平均値を出した。表5に示すように、はじめの3つはすべて生徒に起因しているものである。つぎの5つは学校環境の物理的条件に起因し、最後の3つは教師に起因する。

表 5：CLT 教授法を使うに当たっての弊害とその平均値

(N=96)

カテゴリー	項目	平均値	標準偏差	カテゴリー別平均値
生徒	1. 生徒が慣れていなくて使いたがらない	2.79	1.10	2.83
〃	2. Speaking、Listening は受験に出ないので生徒は使いたがらない	2.41	1.14	
〃	3. CLT 活動を行うだけの能力が生徒にない	3.30	1.29	
物理的	4. CLT 活動を行うための教材がない	3.13	1.20	3.70
〃	5. CLT に関するワークショップが無い	3.46	1.20	
〃	6. CLT 活動を行うには生徒の数が多すぎる	4.10	1.19	
〃	7. CLT 活動するだけの授業時間がない	4.19	1.00	
〃	8. 同学年の先生たちと同じ内容を教えなければならない	3.61	1.30	
教師	9. 自分に CLT 活動を行える十分な英語力がない	3.12	1.26	2.59
〃	10. 慣れ親しんできた教授法を変えたくない	2.33	1.38	
〃	11. 自分の授業に CLT 活動を使う利益がない	2.31	1.37	

注) カテゴリー：生徒＝生徒に起因するカテゴリー

物理的＝学校環境などの物理的条件に起因するカテゴリー

教師＝教師に起因するカテゴリー

表 5 からわかることは、項目 7 (CLT 活動するだけの授業時間がない)、6 (CLT 活動を行うには生徒の数が多すぎる) に他の項目に比べるとかなり高い平均値がみられ、そしてこの両項目とも、物理的条件のカテゴリーに入っていることである。また、カテゴリー別平均値を見てみると、物理的条件のカテゴリーが他の二つのカテゴリーよりもかなり高い平均値 (3.70) を得て、その次に生徒のカテゴリー (2.83)、最後に教師のカテゴリーがくる (2.59)。つまり、生徒に起因する弊害、また教師に起因する弊害よりも、物理的条件に起因する弊害が教師の CLT 的教授法使用の妨げとなっており、その物理的条件の中でも、授業時間の欠如、生徒の人数の多さが深刻な弊害となっている事が判明した。

4. 3 セクション C :

文科省が掲げる目標、つまり CLT 的教授法に関して質問したあとで、このセクションでは参加者自らの目標について聞くことを目的としている。参加者に自らの英語教育の目標を実現するために、英語教育課程にそれぞれ 4 技能にどれだけ費やすべきか、パーセンテージで答えてもらい、またその理由も記述してもらった。4 技能へのパーセンテージの配分により回答は (有効回答145) 大きく 6 つのカテゴリーに分けられた。表 6 はそれら 6 つのカテゴリーをその

回答数順で示している。

表 6 : 教師自らの目標達成方法順位

(N=145)

順位	カテゴリー	人数	カテゴリー別				
			平均パーセンテージ配分				
			R (%)	W (%)	S (%)	L (%)	
1	4 skills: 4 技能を(比較的)同等に強調	33	平均:	26.82 / 23.12 / 26.15 / 23.88			
			標準偏差:	(3.02) (2.72) (2.85) (2.42)			
2	Input > Output: Input (reading, listening) を output (speaking, writing) より強調	29	平均:	33.45 / 17.07 / 18.62 / 30.86			
			標準偏差:	(4.65) (4.33) (3.76) (2.70)			
3	Oral > Written: speaking, listening を reading, writing より強調	25	平均:	19.14 / 18.36 / 30.00 / 32.60			
			標準偏差:	(3.18) (4.10) (1.44) (6.47)			
4	Prioritize One Skill: Reading を最優先 (N=18) Listening を最優先 (N=3) Speaking を最優先 (N=2)	23	(R)平均:	45.00 / 17.78 / 18.06 / 19.17			
			標準偏差:	(7.86) (3.92) (3.89) (4.29)			
			(L)平均:	20.00 / 16.67 / 16.67 / 46.67			
			標準偏差:	(0.00) (5.77) (5.77) (11.55)			
			(S)平均:	15.00 / 15.00 / 50.00 / 20			
			標準偏差:	(22.17) (22.17) (14.14) (0.00)			
5	Written > Oral:	20	平均:	34.5 / 30.00 / 17.25 / 17.75			
			標準偏差:	(6.86) (3.24) (4.13) (3.80)			
6	Minimize One Skill: Writing を最小化 (N=8) Speaking を最小化 (N=4)	12	(W)平均:	30.00 / 10.00 / 30.00 / 30.00			
			標準偏差:	(0.00) (0.00) (0.00) (0.00)			
			(S)平均:	30.00 / 30.00 / 10.00 / 30.00			
			標準偏差:	(0.00) (0.00) (0.00) (0.00)			
	other	3					

順位 1 : 4 skills (33回答)

表 6 に示すように、最も回答が多かったのは 4 技能を (比較的) 同等に強調するべきという “4 skills” のカテゴリーである。このカテゴリーに入る回答者があがる、そのパーセンテージ配分の主な理由は以下の通りである。

- 同じパーセンテージをどの 4 技能に配分するのが理想である。(12回答)
- どの技能も同じぐらい重要である。(5回答)
- 生徒の英語力を伸ばし、英語で表現できる力をつけさせるためには 4 技能が等しく強調されなければならない。(5回答)

順位 2：Input > Output (29回答)

2 番目に回答数が多かったのは、input skills (reading, listening) を output skills (speaking, writing) よりも強調するべきとする “Input > Output” のカテゴリである。このカテゴリに入る回答者は、そのパーセンテージ配分に以下の理由を挙げている。

- input は output の基本である。(13回答)
- input を output よりも強調するやり方は、今の現状の日本の英語教育にマッチしている。(5回答)
- 生徒の英語力を考えると、input を強調するべきである。(4回答)

順位 3：Oral > Written (25回答)

3 番目に回答数が多かったのは、英語を聞いたり話したりする技能を、書いたり読んだりする技能よりも強調すべきであるという “Oral > Written” のカテゴリである。

このカテゴリに入る回答者は、そのパーセンテージ配分に以下の理由を挙げている。

- こうすれば生徒に英語で意思伝達する能力をつけさせる事ができる。(5回答)
- この方法は、言語習得の過程と似通っているから。(3回答)
- こうすることで、生徒が英語で表現する機会を増やせるから。(2回答)
- こうすることで、生徒の英語学習への動機を高めることができる。(2回答)
- Speaking と Listening は言語能力の基礎となるから。(2回答)

順位 4：Prioritize One Skill (23回答)

4 番目に回答数が多かったのは、ある一つの技能を最優先するべきとする “Prioritize One Skill” のカテゴリである。最優先させる技能として圧倒的多数で選ばれたのは、Reading (18回答) で、Listening、Speaking も最優先される技能として選ばれたものの、その回答数はそれぞれ 3 回答、2 回答と少ない。Reading を最優先するべき技能と選んだ理由として以下が挙げられている。

- Input することがもっとも大事だから。(5回答)
- Reading がもっとも大切な技能だから。(3回答)
- 語彙力は Reading によって上げる事ができるから。(2回答)
- Reading を最優先することは、今の日本の英語教育の現状にかなっている。(2回答)
- 受験に対応するため。(2回答)

順位 5：Written > Oral (20回答)

5 番目は、英語を書いたり読んだりする技能を、聞いたり話したりする技能よりも強調すべきであるという “Written > Oral” のカテゴリである。このカテゴリに入る回答者は、そのパーセンテージ配分に以下の理由を挙げている。

- Reading と Writing の技能は言語能力の基礎をなす。(6回答)
- 受験に対応するため。(5回答)

順位6：Minimize One Skill (12回答)

最後のカテゴリーは、ある1技能を最小化するべきであるという、“Minimize One Skill”のカテゴリーである。最小化するべきだと選ばれた技能はWriting (8回答)とSpeaking (4回答)である。

Writingを最小化するべき理由として以下が挙げられた。

- Writingは最も難しい技能なので、一番最後にもってくるべき。(3回答)
- Writingは4技能の中で一番重要ではない技能である。(2回答)

Speakingを最小化するべき理由として以下が挙げられた。

- Speakingの活動を授業で行うには、生徒人数が多すぎる。(2回答)
- Speakingの技能はその他3つの技能習得すれば自然にできるものだから。(1回答)
- 生徒はSpeaking技能を使う差し迫った必要が無いので。(1回答)

セクションCのデータ分析から分かった事は、多くの参加者は4技能を同等に強調することが大切であるとの見解を示すものの、同時にインプット技能(reading, listening)がアウトプット技能(speaking, writing)よりも比較的より強調されるべきであると認識していることがわかった。

4.4 セクションD:

セクションDでは、日本の英語の授業で用いられていると思われる伝統的英語教授法を6つ示し、それぞれに2つの質問、“実際に使っているのか”、“生徒の英語学習に効果的であるか”を設定している。その答えに5つの選択肢“強く同意”“同意”“どちらともいえない”“否定”“強く否定”をあげ、データ分析のために、“強く同意する”から順に5点、4点、3点、2点、1点を配点した。6個の伝統的教授法に配点された点を足し、それを6で割り平均値を出した。したがって、参加者全個人はセクションDに2つの平均値を持つことになる。

セクションDには150の有効回答があった。150個の平均値を合計したものを150で割った数が、“実際に使っている”の質問では3.21 (SD=0.54)で、“英語学習に効果的”の質問では3.22 (SD=0.50)となり、この2つの平均値はお互いに近似したものとなり、表7にもあるようにその分布も近似している。T-testの結果も、この2つの平均値の集合間に、統計学的に有意の差を認めなかった ($p = -0.75$)。

表7：6つの伝統的教授法を実際に使っているか、英語学習に効果があるかの平均値分布表 (N=150)

平均値	マイナス				中間	プラス				平均	標準偏差
	1.00- 1.49	1.50- 1.99	2.00- 2.39	2.40- 2.79	2.80- 3.19	3.20- 3.59	3.60- 3.99	4.00- 4.49	4.50- 5.00		
実際に使っている	0	1	13	19	43	38	23	12	1	3.21	0.54
英語学習に効果的	0	1	9	16	47	46	23	6	2	3.22	0.50

表7からも分かるように、どちらの質問に対しても圧倒的多数の参加者の平均値は中間カテゴリか、最も低いプラスカテゴリの中にあり、その全体平均値も3.21、3.22とどちらも最も低いプラスカテゴリにある。これからいえることは、参加者は伝統的英語教授法を若干程度に使い、その学習効果に関しても、若干程度に認めている。この結果はセクションAでみられた CLT 的教授法についての圧倒的支持と対照的である。

4. 4. 2 伝統的教授法に対する二つの違った見解：

表8にはセクションDで示された6つの伝統的教授法の2つの平均値と、その平均差を絶対値の大きさの順でならべた。平均差は“使っている”の平均値から“効果的である”平均値を引いて算出している。CLT 的教授法の2つの平均差は全てマイナスになった（表4参照）のと同様に、表8を見ても分かるように、マイナスの平均差が3項目、プラスの平均差が3項目になっている。

CLT 的教授法の平均差がどれもマイナスになったことは、CLT 的教授法の“使ってみよう”平均値が“実際に使っている”平均値よりも上回っていることを示している。これは、参加者が CLT 的教授法を実際に使っている程度よりも、使ってみようとする程度が高いことを示し、これは示された10個の CLT 的教授法全てに当てはまった。

これに対し、6つの伝統的教授法に対しては参加者から2つの違った見解が示された。一つ目は「その教授法が効果的であると見なされている程度が、使われている程度よりも高い教授法」と「その教授法が使われている程度が、効果的と見なされる程度よりも高い教授法」にわかれる。表8でのマイナスの平均差をもつ教授法（D4、D5、D2）が前者にあたり、プラスの平均差を持つ教授法（D6、D3、D1）が後者にあたる。

4. 4. 3 マイナスの平均差を持つ教授法：

セクションDに示された6つの伝統的教授法のうち、D4（英語の会話を覚えて、パートナーと練習）、D5（ばらばらにした英語を意味の通るように並べ替える）、D2（わからない単語全てに辞書を使う）、の3つがマイナスの平均差を得た（表8参照）。平均差がマイナスになった教授法とは「その教授法が効果的であると見なされている程度が、使われている程度よりも高い教授法」である。このことからマイナスの平均差を得た教授法は、参加者に「使われている程度は低い、効果的であるとみなされている」と想像することができる。特にこれは、他の2つの教授法よりも、大きな差を得たD4（英語の会話を覚えて、パートナーと練習）に当てはまると考えられる。

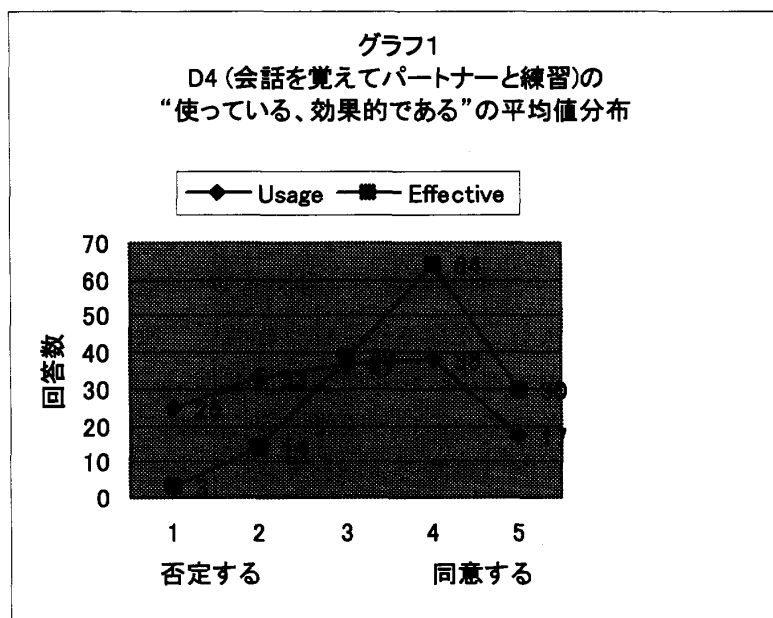
表8：伝統的教授法の2つの平均値とその差

順位	平均差	伝統的教授法	“使っている” 平均値	“効果的である” 平均値
1	-0.77	D4: 英語の会話を覚えてパートナーと練習	2.93	3.69
2	0.74	D6: 教師は日本語で授業を進める	3.79	3.05
3	0.45	D3: 文法を実際に使う練習をするよりもその説明に時間をかける	3.03	2.57
4	-0.37	D5: ばらばらにした英語を意味の通るように並べ替える	3.00	3.37
5	-0.36	D2: わからない単語全てに辞書を使う	3.26	3.62
6	0.29	D1: 全英文を日本語に訳す	3.33	3.03

4. 4. 4 D4 (英語の会話を覚えて、パートナーと練習) についての考察：

D4の“使っている”の平均値は6つの教授法の中でもっとも小さく(2.93)，“効果的である”の平均値はもっとも大きく、その平均差はもっとも大きいものであり、マイナスである(表8参照)。

グラフ1はD4の“使っている”“効果的である”の有効回答数150の平均値の分布を折れ線グラフで表したものである。



グラフ1に見られるように、“Usage(使っている)”の折れ線が平坦である。これは、この教授法が、参加者の中で使用の程度が多様であることを示している。それに対し“Effective(効果的である)”の折れ線は、4の値(同意する)に最も多くの回答が集まり(64回答)、5(強く

同意)にも30回答数が集まり、参加者の約3分の2(150人中94人)が、D4が生徒の英語学習に効果があると同意している。つまり、D4を使っていなくても、この教授法が効果的であると考えている参加者がいることが想像される。

D4(英語の会話を覚えて、パートナーと練習)は多くの参加者に“英語学習に効果的である”と見なされていても、参加者によって使われている程度は様々で、“使っている”に同意する参加者は55人、“使っている”に否定する参加者は58人になる。D4が効果的であると多くの参加者から見なされているなら、同等数の参加者によって使われているという結果が出るのが想像されるが、実際の結果はそうではなく、3分の1の参加者によってのみ使われていることが分かった。

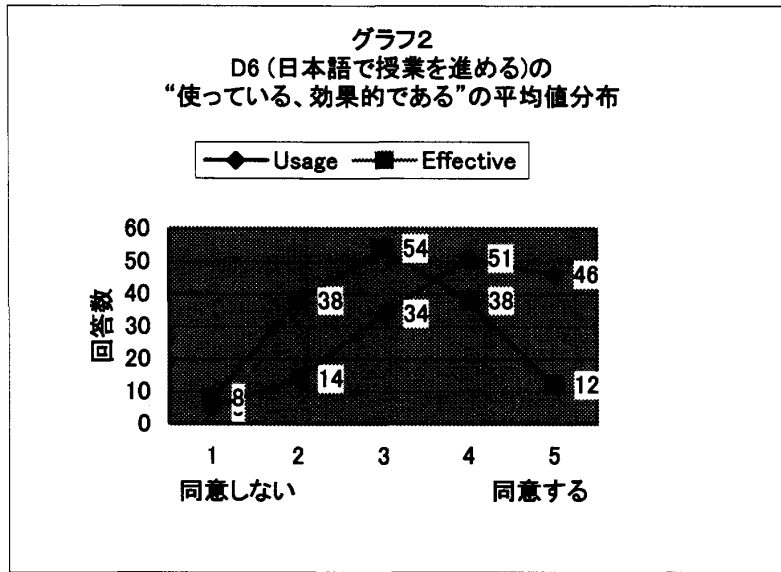
D4(英語の会話を覚えて、パートナーと練習)に関するこの矛盾は、英語を日常に使わない国特有の問題、つまり本物の欠如(lack of authenticity)から起因していると思われる。日本では、英語を使わなければならない本物の必要性(authentic needs for using English)が日常生活はもちろん、英語を使う唯一の場である英語の授業であってもほとんど無いといえる。このような状況では、言語習得に必要とされる、comprehensible input(Krashen, 1985)やcomprehensible output(Swain, 1985)を日本で得ることは難しく、残された言語習得の唯一の方法は、D4のような暗記に頼ったものであると参加者が考えていると予想される。

4. 4. 5 プラスの平均差を持つ伝統的教授法：

表8にもあるように、セクションDで示された6つの伝統的教授法のなかで次の3つ、D6(教師は日本語で授業を進める)、D3(文法を実際に使う練習をするよりもその説明に時間をかける)、D1(全英文を日本語に訳す)がプラスの平均差を得た。平均差がプラスの値であるということは、“使っている”の平均値が“効果的である”の平均値よりも高いことを示している。つまり、「その教授法が使われている程度が効果的と見なされる程度よりも高い」ことを示し、参加者は「その教授法が使っているにしても、効果的であるとは見なしていない」可能性がある。

4. 4. 6 D6(日本語で授業を進める)についての考察：

前述のプラスの平均差を得た3つの伝統的教授法のなかでD6(日本語で授業を進める)は最も大きい平均差を得(0.74)、その他の2つの平均差と大きな開きがある。D6は“使っている”では6つの伝統的教授法の中で最も高い平均値を得(3.79)、“効果的である”では最下位から3番目の平均値(3.05)を得た。グラフ2はD6の“Usage(使っている)”“Effective(効果的である)”の有効回答数150の平均値の分布を折れ線グラフで表したものである。



グラフ2にもあるように、3分の2に近い参加者(150人中97人)が日本語で授業を進めることに同意しているが、その学習効果については3分の1の参加者(150人中50人)のみが同意し、3分の1以上の参加者(150人中54人)が“どちらともいえない”と答えている。つまり、多数の参加者が日本語で授業を進めているが、その学習効果については効果的であるか、無いかは決めかねていると判断できる。

セクションDのデータ分析から判明したことは、提示された6つの伝統的教授法について“実際に使っているか”、“生徒の学習に効果的であるか”のどちらの質問にも若干程度の賛成が得られたものの、6つの教授法を個々に見てみると、参加者が伝統的教授法に対して大きく分けて2つの異なる見解を持っていることが判明した。一つ目はD4(英語の会話を覚えて、パートナーと練習)のように“生徒の学習に効果的である”と見なされていても(平均値=3.69、標準偏差=0.96)“実際に使っている”と答えた参加者は3分の1にとどまる(平均値=2.93、標準偏差=1.26)。もう一つの見解はD6(日本語で授業を進める)のように、“生徒の学習に効果的である”かどうかの判断はつきかねているが(平均値=3.05、標準偏差=1.02)、多数の参加者がこの教授法を“実際に使っている”ことに同意し(平均値=3.79、標準偏差=1.08)、日本語で授業を進めていることが判明した。

5. 研究課題への解答

ここでは、前に提示した4つの研究課題に対する解答を述べる。

5. 1 1番目の研究課題は“学習指導要領(1999)または「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」報告(2001)に提示されているCLT的な教授法に対する参加者の態度はどんなものであるか”であった。アンケート(セクションA)で提示した6つのCLT的教授法に対し、それぞれ次の2つの質問(a. その教授法を実際に使っているのか、b. 使ってみたいと考えて

いるか) を提示し、その答えから彼らの態度を調査した。データ分析から、参加者の大部分が CLT 的教授法を使ってみたいと考えているが、その教授法が実際に使われているのは若干程度にとどまっていることが分かった。つまり、参加者の大部分が CLT 的教授法を使ってみたいと強く希望しているにもかかわらず、実際にはそれほど使われてはいないのである。

5. 2 2 番目の研究課題は“日本の公立高校で CLT 的教授法を使うにあたって、何が弊害になっているか”であった。セクションAに提示した6つの CLT 的教授法に対する参加者の態度を分析する中で、Authenticity (本物) の欠如が弊害になっていることが判明した。つまり英語を使う本物の必要性 (authentic needs for using English)、本物の教材 (authentic materials) の欠如が、参加者が CLT 的教授法を使うことを困難にしていると考えられる。

セクションBに考えられる弊害を11個提示し、その分析から生徒に起因する弊害、また教師に起因する弊害よりも、物理的条件に起因する弊害が参加者達が CLT 的教授法を自らの授業に用いることへの妨げとなっており、その物理的条件の中でも、授業時間の欠如、生徒の人数の多さが深刻な弊害となっていることがわかった。

5. 3 3 番目の研究課題は“伝統的な英語教授法に対する日本の公立高校英語教師の態度はどんなものがあるか”であった。セクションDに示した6つの伝統的教授法に対しそれぞれ次の2つの質問 (a. 彼らは伝統的な教授法を使っているか、b. 彼らは伝統的な教授法が、生徒の英語学習に効果的であると考えているか) を提示し、その答えから彼らの態度を調査した。参加者は伝統的英語教授法を若干程度に使い、その学習効果に関しても、若干程度に認めている。この結果は、セクションAで示された CLT 的教授法を実際には使ってなくとも、大多数の参加者が使ってみたいとした結果とは対照的である。圧倒的多数の参加者が CLT 的教授法を使ってみたいと考えてはいるが実際には使っておらず、彼らが実際に使っているのは伝統的教授法であることが判明した。

セクションAで示された10個の CLT 的教授法に全てに対して、共通の見解「使ってみたい」との見解を出したのに対し、セクションDに示した6つの伝統的教授法に対しては二つの異なる見解が示された。

最初の見解、「その教授法が使われている程度は比較的低いが、効果的であると見なされている」は、D4 (英語の会話を覚えて、パートナーと練習)、D5 (ばらばらにした英語を意味の通るように並べ替える)、D2 (わからない単語全てに辞書を使う) の3つに示されたが、特にD4にこの見解が色濃く示された。

二つ目の見解、「その教授法が比較的使われているにしても、効果的であるとは見なされていない」はD6 (教師は日本語で授業を進める)、D3 (文法を実際に使う練習をするよりもその説明に時間をかける)、D1 (全英文を日本語に訳す) に3つに示されたが、特にD6にこの見解が色濃く示された。特筆すべきは、D6は他の5つの伝統的教授法に比べると高い割合で実際に使われており、D3は生徒の学習に効果的ではないと、他の5つの伝統的教授法に比べると圧倒的に高い割合で考えられている。

5. 4 4番目の研究課題は“公立高校教師自らの英語教育目標を達成するための方法とはどんなものであるか、またそれは、文科省が提示するものと違っているのか”であった。調査結果、公立高校教師の目標達成の方法とは“インプット技能（reading, listening）をアウトプット技能（speaking, writing）よりも比較的より強調しながらも、4技能を同等に強調する”であると判明した。

この方法は、文科省（1999, 2001）の目指している“今日の英語教育よりもアウトプット技能をより強調しながらも、4技能を同等に強調する”と相反しているように思われるが、現在の日本の英語教育がアウトプット技能にほとんど重きを置いていない（Chinen, 2000; Suzuki, 1999）という事実を考えると、教師の目指しているものと、文科省が目指しているものは極めてよく似ているとすることができる。つまり、両者の目指す共通の目標達成方法とは「現在ほとんど重きが置かれていないアウトプット技能を現状より強調しながらも、4技能全体を見た時にインプット技能をアウトプット技能よりも比較的強調する」である。

6. 結論

データ分析の結果、公立の英語教師は文科省が推進する CLT 的教授法を実際使っている割合は高くはないが、大多数がそれらを使うことに賛成していることが分かった。しかし現時点では CLT 的教授法よりも、伝統的な教授法がより多く使われていることも判明した。CLT 的教授法には圧倒的支持が得られたのに対し、伝統的教授法に対しては若干的支持を見るにとどまった。圧倒的支持が得られた CLT よりも、伝統的教授法が使われている原因として Authenticity（本物）の欠如—英語を使う本物の必要性（authentic needs for using English）、本物の教材（authentic materials）の欠如等—や CLT を使うには生徒の人数が多すぎる等の物理的な理由があげられた。改革を行政の立場で推進する文科省もその改革の実際の担い手である現場の教師も両者とも、現代の英語教育改革を CLT に求めていることが判明した。両者の共通の目標—CLT で日本の英語教育を改革する—達成のためには、現在二者間に存在する壁を取り払い、お互いの立場とニーズを理解し合い、共通の目標達成のためにそれぞれが出来る事の役割分担をはっきりさせる事が不可欠である。両者の具体的な役割分担は、私の将来の研究対象にしたいと考えている。

なお、本稿は著者の米国サンフランシスコ州立大学大学院での修士論文をもとに作成されたものである。

参考文献

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language teaching*. Second Edition. NY: Pearson Education.
- Browne, C. M., & Wada, Minoru. (1998). Current issues in high school English teaching in Japan: An exploratory survey. *Language, Culture and Curriculum*, 11 (1), 97-112
- Burnaby, B., & Sun, Y. (1989). Chinese teachers' view of Western language teaching: Context informs paradigms. *TESOL Quarterly*, 23, 219-238.
- Chinen, N. (2000). Has CLT reached Japan? Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference 2000, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Ellis, G. (1994). The appropriateness of communicative approach in Vietnam: An interview study in intercultural communication. Unpublished MA thesis. Faculty of Education. La Trobe University, Melbourne, Australia.
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL quarterly*, 34 (4), 675-709.
- Gorsuch, G. J. (2001, March 27). Japanese EFL teachers' perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku activities: The plan versus reality. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (10). Retrieved June 21, 2002 from the World Wide Web: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v9n10.html>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman
- Li, D. (1998). "It is always difficult than you plan and imagine": Teacher's perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 677-703.
- LoCastro, V. (1996). English language education in Japan. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp.45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (1986). Queries from a communicative teacher. *ELT Journal* 40 (2), 107-12.
- 文部科学省 (2001) 「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」報告
- 文部省 (1999) 「高等学校学習指導要領」
- Richards, J. C., & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Second Edition. Cambridge; Cambridge University Press.
- Suzuki. T. (1999) 「日本人はなぜ英語が出来ないか」岩波書店
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Yamomori, N. (2002). Organizational effectiveness of upper secondary school English language department and their commitment toward communicative language teaching. *JALT Journal*, 24 (1), 33-47.
- Yoshida, K. (2001). From fishbowl to the open seas: Taking a step towards the real world of communication. Retrieved March 10, 2002 from the World Wide Web: http://pweb.Sophia.ac.jp/yoshida_k/Fishbowl.PDF

付録

アンケート

私、坂本優美子は現在サンフランシスコ州立大学の大学院、TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) 学科で勉強しています。このアンケートは新学習指導要領に提示されている実際に使える英語を教えるための様々なクラス活動について、日本の公立高校で働く英語の先生方のご意見を聞かせていただくためのものです。大阪の府立高校での6年間の英語教員としての経験から、現場で働く先生方のご意見が英語教育を変える一番の鍵だと考えています。このアンケートで得られた情報は必ず部外秘とさせていただきます。2002年6月21日(金)までに備え付けの返信用封筒にて返信していただきますように、よろしくお願いします。

A1: CLT (Communicative Language Teaching) という言葉を聞いたことがありますか？ はい たぶん いいえ

以下はCLTが盛り込まれたクラス活動です。今現在、受け持っておられる科目を対象にして、“強く同意、同意する、どちらでもない、否定する、強く否定”の5つのうちからひとつ選んで チェック (✓) してください。

受け持ち科目 _____ (例:英語 I) 使用教科書 _____ (例: Unicorn)
 受け持ち科目 _____ (例:オーラルB) 使用教科書 _____ (例: Interact)

A2: 文法の説明、またはその反復練習の後、その文法が実際に使われている場面を設定して生徒に練習させる。

例) 学べき文法: 助動詞 (can, must) 使用場面: 親と子供の会話 “You must eat lunch before you go out.”

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A3: 生徒に英語のイントネーションやリズムに注意させて発音させる。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A4: 4技能(読む、書く、話す、聞く)は関連づけられ、生徒はどの授業でもこれらの4技能を練習する。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A5: 授業で学んだことについて自分の意見をまとめ、クラスやグループの生徒に発表する。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A6: 生徒はペアワークやグループワークで、クラスメートと協力して問題を解く。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A7: 英語で話そうとする積極的な態度を育てるために、生徒が英語で発表する際の部分的な間違いは指摘しない。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A8: 教員は生徒に自分の能力、適性に応じて個人の目標を設定させる。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A9: 生徒の自由な発想、意見を授業に取り上げ、教員は生徒が英語で伝えようとする手助けをする。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A10: 教員は英語で授業をすすめる。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

A11: 英字新聞、雑誌、テレビ、ラジオなどが教材として使われている。

- ▶ これは私の授業をよく描写している ▶ このクラス活動を自分のクラスに使ってみたい
- 強く同意 □ □ □ □ □ 強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

B. 文部省が提示するCLT(Communicative Language Teaching)が盛り込まれてるクラス活動を概して使っていますか？

はい または いいえに○していただいた後、それぞれに続く質問にお答えください。

はい

いいえ

▶ CLTクラス活動を使っている,

1. そしてセクションAに示されている活動をそのまま使ってる

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

2. しかし、自分のクラスに合わない CLT 活動は使わない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

▶ 例えばどの CLT 活動を使っているらっしゃるのですか？

3. しかし、セクションAとは異なる CLT 活動を使っている

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

▶ 例えばどんな CLT 活動を使っているらっしゃるのですか？

▶ CLT活動を使っていない、なぜなら

1. 生徒が CLT 活動に慣れてなく使いたがらない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

2. Speaking や Listening は受験ではでないので生徒は使いたがらない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

3. CLT 活動を使うだけの能力が生徒にない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

4. CLT 活動を使うための教材がない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

5. CLT 活動を学ぶ機会 (ワークショップなど) がない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

6. CLT 活動を行うには生徒の数が多すぎる

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

7. CLT 活動をするだけの授業時間がない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

8. 同学年の先生達と同じ内容を教えなければならない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

9. 自分に CLT 活動を行える十分な英語力がない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

10. 慣れ親しんできた教授法を変えたくない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

11. 自分の授業に CLT を使う利益がない

強く同意 □ □ □ □ □ 強く否定

その他の理由:

C. あなたの考える英語教育の目標を実現するためには英語教育課程はそれぞれ4技能にどれだけ費やすべきか、パーセンテージでお答えください。またその理由もお答えください

例) 読む: 30 % 書く: 20 % 話す: 20 % 聞く: 30 %

理由: 英語を受信する能力(読む、聞く)が発信する能力(話す、書く)よりも重視されるべき

読む: _____ % 書く: _____ % 話す: _____ % 聞く: _____ %

理由: _____

D. 次に示すのは日本の高校の英語の授業に見られるといわれる主な活動です。5つのうちからひとつ選んでチェック (✓) してください。

D1: 生徒は全英文を日本語訳する。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

D2: 生徒は辞書を使ってすべての新出単語の意味をしらべる。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

D3: 新しく習った文法を実際に使う練習よりも、その文法の説明、分析により時間をかける。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

D4: 生徒は英語の会話を覚えてその会話をパートナーと練習する。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

D5: 生徒はばらばらになっている英単語を意味のとおり英文になるよう並べ替える。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

D6: 教員は日本語で指示や説明をする。

- ▶ これは私の授業をよく描写している
強く同意 強く否定
- ▶ これは生徒の学習に効果的である
強く同意 強く否定

E. 勤務校、先生ご自身に関する質問

- ▶ 勤務校校種: 普通科 英語科 工業科 商業科 (その他: _____) ▶ 都道府県: _____
- ▶ 勤務校の進学率: 80%以上 79-60% 59-40% 39%以下
- ▶ 性別: 男性 女性 ▶ 教職経験: _____ 年
- ▶ 留学経験: 有 無 留学先 (国名): _____ 期間: _____ 年 _____ ヶ月
- ▶ 先生方のさらに詳しいご意見をお聞きするために、こちらから連絡させてもらってよろしいでしょうか?
はい _____ いいえ _____

もしはいとお答えの場合、お名前と電話番号 (自宅 or 勤務校, Emailを教えてください)

お名前: _____

電話番号: (ご自宅) _____ (勤務校) _____

勤務校住所: _____ Email: _____

◆ 学習指導要領について、またはその他ご意見がございましたら、裏面にお書きください。