

低学力学習者のための英語学習方略と教材

加藤 昭裕

日本大学大学院総合社会情報研究科

Learning Strategies and Teaching Materials for the Slowest Learners in English Classes

KATO Akihiro

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

The primary purpose of this thesis is to elucidate the correlation between the slowest learner factors in the second language acquisition and learner strategies through multiple regression analysis. Self-esteem, which is one of the primary affective factors, has an effect on learners' choice of learner strategies. For example, learners with high self-esteem are able to use social strategy that involves asking someone to repeat and explain without hesitation. Asking questions helps learners get closer to the intended meaning and it aids their understanding. They also use cognitive strategy. This strategy involves emphasis techniques to focus on important information in a passage while they are taking notes. Moreover, they consciously use meta-cognitive strategy. This strategy enables learners to link unknown rules with already familiar rules or materials. On the other hand, an orientation toward conclusion, prudence, and sustaining power lead learners to use a variety of learner strategies that enable them to use greater skills in language learning. For example, learners who have much of an orientation toward conclusion use meta-cognitive strategies. Prudential learners review systematically. And learners with sustaining power take good care of themselves. Therefore, it is important to help students to cultivate self-confidence and to have an orientation toward conclusion.

1. 研究の目的および対象

この研究の主な内容は2つある。1つは生徒の心理的要因や職業適性検査を含めた学習者要因と、学習方略の選択がどの程度結びついているのかを明らかにすることである。2つ目は非常に学力が低い生徒でも、意欲的に取り組めて、しかも彼らがプラスの学習者要因を利用することによって、一定の定着率を確保できる教材を作り出すことである。研究の手法としては、学習者要因と学習方法、学習成果の相関関係を数量的にはっきりさせるために、生徒による5段階評価のアンケート(5:よく当てはまる、4:ある程度当てはまる、3:どちらとも言えない、2:あまり当てはまらない、1:まったく当てはまらない)を取り入れた重回帰分析を用いた⁽¹⁾。研究

は平成14年6月2日から平成15年12月5日にかけて、高校1年生100名および3年生30名を対象として行った。対象生徒は学区内の約10校の中で、最も低いレベルの普通科の生徒である。特に本研究が行われた神奈川県は、学校間の学力による輪切りがはっきりしており、生徒の学力の分散は狭い。学区の中で新しくできた学校は、順番に学力の序列の最後に組み込まれていく現状があり、当時の勤務校もその例外ではない。本研究は上記のように研究対象を絞り込んでいるので、英語の学習法として一般に広く受け入れられるものを提案することを目的とはしていない。また、聞く、話す、読む、書くの4技能の伸長を測定するために必要な、標準化された業者テストは学力の問題から合うものがないので実施できない。したがって個々の学習教材の効果の判定

については、1度行った問題を約1ヶ月後に行って、どの程度長期記憶として定着しているか、あるいは教材実施とほぼ同時期に行われたアンケート調査との相関関係の高さによって判定している。しかし、研究の意義としては、本研究によってどのような教材や学習方略を使用することが最底辺校の生徒に効果的かということが分かれば、最底辺の学校のみならず、中堅校にも必ずいる英語嫌いの生徒の力を伸ばすことにつながるということである。

研究対象となる高等学校では、4年制大学に進学する生徒はわずか数%であり、半数の生徒がいわゆるフリーターになってしまう現状では、社会に出てから英語を仕事で使うなどという道具的動機づけはほとんど役に立たない。それどころか、英語を落としても他の選択科目で卒業単位を満たせば卒業できるという考えがあるので、英語に関する到達目標はほとんどないと言っても過言ではない。それでは一体どうやって彼らの気持ちを授業に向けさせたらよいのであろうか。唯一の救いは、「思ったよりも問題が解けるとうれしい」という項目だけはアンケートの中でもとりわけ平均点が高いということである。5段階アンケートで、上位層で4.5、中位層で4.4、下位層でも4.4になっている。Chastain(1976)によれば、肯定的な自己像の形成に欠かせない要素として、問題解決能力に対する自信、他から信頼されているという気持ち等を挙げている。また彼は「学習者が自己の存在に対して肯定的な態度を持ち、自己を評価する度合いが高いことと学習到達度とは相補的關係にある」と述べている。⁽²⁾従って道具的動機づけがなくても、問題が解けることそれ自体に対する「自己有能感」、自分が分からない人に対して答えを教えてあげられることができるという「自己有用感」が生徒には備わっているのである。こうした自己を肯定的に捉える姿勢は、R.L. Oxfordの情意ストラテジーや社会的ストラテジーと重なる。自分を勇気づけ、友人と協力することで不安を取り除く行動である。“Self-esteem is one of the primary affective elements. It is a self-judgment of worth or value, based on a feeling of efficacy a sense of interacting effectively”⁽³⁾

「難しくても力がつきそうだと解いてみよう」と

思う」という項目でも、年間提出物の総合計点と定期考査の総合計点の双方に対し0.6に近い相関係数を出している。5段階の4以上の数字を書いた生徒がちょうど半数に達し、2以下の数字を書いた生徒は6%未満である。教育困難校であっても、知的な挑戦に対して自分の力を発揮し、何とかしたいという達成動機は確かに存在するのである。これに近いものとして注目したいのが「認知動機」と呼ばれる内発的動機である。これは、「知識の探求とか思考を引き起こす動機で、論理的に問題を解いたり、矛盾を解決しようとする動機」であり、「学習指導では、それぞれの子どもが現在持っている知識・理解・思考などから適度にはずれている学習内容を与えたり、ずれを感じさせる質問をしたりすることが必要」⁽⁴⁾であるとされている。そうすると、自分が知っていることでも切り口が違えば生徒は好奇心が湧き、学習意欲が出てくる可能性がある。

そこで中学校英語教材の題材分析を行った調査で得られた結果と組み合わせると、生徒が取り組みやすい教材が作れるのではないかと考えた。生徒が興味を持つ題材は6段階に分類された。その中で最もよいとされた題材は「日本のものを英語題材として扱ったもので、学習者の文化ともっとも密接であるもの」とされ、「この段階の題材は、4技能のどの活動においても文化的干渉なしに使える」としている。さらに「生徒にとって未知の題材よりも、既知のものであるが新しい視点を知らせてくれるcross-cultural的な題材の方が、異文化理解を深め、ひいては日本や日本語に関する認識を促す点で望ましいことになる。このような題材は、知的好奇心に関係がある認知動機に訴える点から、学習意欲を高める効果を持つと考えられよう」⁽⁵⁾という指摘は示唆に富んでいる。

2.教材としてのゲーム

こうした知見を活用して考案したのが日本食の名前を当てるguessing gameで、見た目、原材料、歴史に関する説明（今では日本の名物になっているが異文化の起源を持つ食べ物）をヒントとして読み上げ、早い者勝ちで答えさせる。その後で読み上げ

られた文を並べかえ問題として作文させた。言語材料は過去分詞による後置修飾、能動態の that 節、that 節の受動態等である。このゲームの収穫は幅広い文法項目を含んでいながらも上中位層、すなわち全体の約 7 割で 3/4 以上の正答率を出すことができたことである。食べ物の定義は調理方法が絡むので、必然的に過去分詞を用いた説明が入ってくる。現在分詞と過去分詞の使い分けができるようになったかどうかをたずねる 5 段階のアンケート項目では下位層が健闘している。

つづいて身近な地元の地理を題材に選んだのは、以下に述べるように、Laufer and Hulstijn (2001) がタスクによって引き起こされる「関わり度 (involvement)」について次のような指摘を行ったからである。本人にとって関わり度の高いタスクほど単語の保持率が高いとし、生徒と同じ第 1 言語を使う教師が選んだ構想で、第 2 言語学習者・書き手が目標言語の形式を捜すタスクは関わり度が高いことを指摘している。⁽⁶⁾具体的には、地元横浜の観光名所に関するヒントを日本人教師が英語で言って、その場所を生徒が早い者勝ちで当てるゲームを開発した。関わり度の高さが問題を解く際の困難感の減少にどれほど寄与するかを測定することが目的である。英語によるヒントは間接的なもので始め、最終的にはプリントの並べ替え問題の文に近い文をヒントとして出すようにする。そして、生徒の内の誰かが正解を出すと、プリントの並べ替え問題の解答に直接つながる文を 1 度だけ読み上げる。文法項目は関係代名詞、関係副詞、現在・過去分詞で、すべて名詞の後置修飾を復習するねらいで作ってある。まず、質問項目「問題集で、互いに関係ない意味の文で勉強するよりも、横浜という場所に関係する表現でまとめて覚えた方がわかりやすい」については、5 段階評価(5 を「強くそう思う」)で、上位層 3.3、中位層 3.9、下位層 4.2 と下位層に行くほど、明らかに数値が増えていくのが分かる。これを 10 段階による困難感の主観的尺度に置き換えると以下のようにになる。質問項目「問題集のように関係ない文で関係代名詞、関係副詞、分詞を勉強する場合のむずかしさを 10 とすると、今回のゲームはどれくらいのむずかしさを感じましたか？」に対する回答は上位

層 5.6、中位層 4.8、下位層 3.6 と下位層に行くほど明らかに減少していることと連動している。質問項目「自分の体験の記憶が強いほど問題が解きやすくなると思う。」が上位層で 5.6、中位層 4.8、下位層 3.6 で項目とまったく同じ割合で教材の易化感に寄与している。それでは、記憶を喚起するのに地図という視覚が優位なのか、音声 that 優位なのだろうか。音声に関しては、質問項目にあるとおり、成績が上中下位で 3.1、3.0、3.1 とほとんど差がないことが分かる。それに対して質問項目の回答を見ると中位 3.5、下位層 3.6 で同じくらいの貢献度であるのに対し、上位層では 2.9 で、地図のあるなしがほとんど影響していないようである。並べ替えを行う前のリスニング・クイズによる易化の度合いは下位層で関係代名詞、関係副詞共に(行わなかった場合の困難感を 10 としたときに較べて)4.2 と高い効果が認められる。現在分詞・過去分詞の場合にも下位層でリスニングによる易化作用が確認できるが、正答率が 60% を切ってしまっていることを反映して、関係詞の 4.2 に対して 5.1 と易化の度合いはやや少ないことが分かる。

記憶と結びつきやすい話題に関しては、食べ物が成績に関係なく高く、平均値も 1 番高い。その意味では先に紹介した日本食当てゲームは解きやすいことになる。ファッションも成績にあまり関係がない。しかし、友達づきあいとなると上位から下位層に行くに従って明らかに高くなっている。遊び場所は友達づきあい程ははっきりしていないが同様の傾向を示し、下位層でわずかに高い数値が出ている。

以上のように、文法に対する困難感を軽減させる手だてがあることは確認できたが、個々の文法項目ごとに要求される力がまったく異なっているのでは、生徒も自信を失うかも知れない。逆にかなり広い範囲の文法項目において共通するポイントを押さえることで、生徒に安心感を与える方策はないものかと考えた。そのポイントとは、顕在化しているか、潜在化しているかにかかわらず、主語・述語関係を見抜く力である。そこで根本的な言語能力を測ることのできる適性検査 S P I の「行為関係」⁽⁷⁾に着目し、生徒が苦手とする多くの文法項目との相関関係があることを発見した。たとえば神父という主語に対し

て、最も自然な主語・述語関係にあるものを(教会、伝道、十字架、治療、賛美歌)の中から選ぶ問題である。答えは神父が行う職務であるから「伝道」を選ぶべきであるのだが、52%の生徒が「教会」を選択している。半分以上の生徒が単純な連想に頼っており、論理的な意味関係を無視または理解できないでいる。そうした中で、授業中に行った第 文型と 文型を判定させる問題の正答率と行為関係の正答率の相関係数は 0.69 という高い数値が出た。第 文型についても目的語と目的格補語との間に潜在的な主語述語関係があるので 0.53 の相関係数が確認された。このほかにも tell+目的語+to 不定詞、使役動詞に関して原形または過去分詞を選択させた上での並べかえ問題、形式主語・目的語構文、関係詞を含む文の並べかえ問題の正答率とも 0.35~0.63 の相関係数を確認することができた。

3. 言葉相互の関連思考能力

一方、言葉相互の関連思考能力⁽⁸⁾を測定する問題も、高校生または専門学校卒業生を対象とした就職試験において出題されることが多い。正しい日本語を作り出す言語能力として、行為関係における主語・述語関係が重要なと同様に、不自然な語順の日本語を並べ替えて自然な日本語の文が作れるかどうかを試す、言葉の関連思考能力もまた重要である。文型等の項目で見えてきたように、日本語力としての行為関係の理解が、英文の構成力とはっきりとした相関関係があった。そうだとするならば、関連思考能力もまた、英文の構成力と関係があるのではないかと考えた。日本語には日本語の語順があり、英語には英語独自の統語法があるので、後者を覚えることが必要なのは議論を待たない。しかし、生徒の日本語による感想文等を見るに付け、主語を受ける述語が登場しないうちに、また新たな主語が文中に登場し、結果として何を言っているかよく分からない「ねじれた」文⁽⁹⁾を多く目にする。自分の意識の流れをそのまま文字にしてしまうので、文が文としていつまでも完結しないのである。日本語を第一言語としているにもかかわらず、文法的に容認できる日本語の文を完成させることができないのに、第二言

語としての正しい英文を作ることは困難なはずである。そこで行為関係認識力の測定に使ったのとまったく同じ英文の並べかえ問題の正答率と、日本語の並べかえ問題の正答率との相関関係を探ったところ、0.34~0.63 の相関係数を確認することができた。日本語の関連思考能力と行為関係認識能力同士は 0.27 の相関関係しかないので、両者は別の力と考えて差し支えない。日本語として自然な言葉の並び順を構成することができる生徒は、別の言語体系である英語においても統語法の規則性を見抜く力が高く、日本語があやふやな者は英語においても非文を多く生成してしまうことが確認された。こうした言葉相互の関連思考能力は、英語の長文読解でも遺憾なく発揮されている。例えば、指示語を答えさせる問題では 0.51、文脈に沿った適語を補充させる問題では 0.38 の相関係数を確認した。

4. 学習方略と学習者要因

次に学習方略と生徒の学習者要因との関係を見ていくことにする。質問項目は勉強時間の使い方の上手・下手、教科書・参考書の読み方の上手・下手、ノートの取り方の上手・下手、復習と試験に臨む姿勢の上手・下手、学習態度の善し悪しを中心とした約30項目の質問以外に、語学学習に有効とされる50以上の質問項目を加えている。それぞれの質問項目は5段階のアンケートになっており、「必ずする」を5、「結構する」が4、「ときどきする」が3、「ほとんどしない」が2、「まったくしない」を1とした。

『心理測定尺度集』の分類に従って、周りに左右されないで自己の向上、自己への挑戦のために学習に取り組もうとする自発的動機である**自己志向性**、課題の内容を理解し、課題そのものへの興味を追求する傾向をあらわす**課題志向性**、生徒同士で切磋琢磨する傾向をあらわす**競争志向性**の3傾向との相関関係を探ることにした。⁽¹⁰⁾

全体としてみると自己志向性を持っている生徒が26個の好ましい学習スキルを使っている。課題志向性の強い生徒は24個の好ましい学習スキルを使っており、問題がおもしろければチャレンジしたい(逆におもしろくなければやる気を起こさない)という

課題志向でも、自分の自己実現に向けて高い目標を持つタイプとの差は意外に少なかった。しかし、自己志向とよく比較される競争志向は、有効な学習方略は12個しか使っておらず、前者にかなり水をあけられる結果となっている。

次に細部について考察をしていく。まず、毎日同じ場所で勉強する習慣については、自己志向では有意な相関関係が見られず、かわりに課題志向・競争志向との間に0.45の相関が見られた。教育困難校においては自発的に場所を決めて勉強する傾向はほとんどない。それでも好きな科目は何とか取り組んだり、競争志向も部屋を決めて勉強するきっかけになっていることは確かで、学習成績の向上に役立っていることが分かる。30分机に向かっている生徒は当然のことながら学習成績が悪い。3志向のいずれとも学習成績とマイナス0.46の相関関係が確認できる。自己管理と成績には関連があるのは予想どおりで、自己志向と0.33の相関が確認された。本の読み方の項目では、本の中に掲載されているグラフや表を見ないでとばしてしまう傾向は課題志向と競争志向でマイナス0.45が出ている。常に自発的にグラフや表を見ようとするのではなく、おもしろい内容だとグラフ等に目を通すこともある、あるいは友達に負けたくないから点数を取ろうという気持ちがあったはじめて精読しようとするのである。また、残念なことに、辞書を引いて単語を調べるのは自己志向を持つ生徒だけであることが判明した。

授業中の項目については3つの志向性ともに携帯電話が気になるという項目とマイナス0.5以上の相関関係があり、やる気は注意力の低下を防ぐことが再確認された。最後に学校の勉強に興味があるかという項目については、残念ながら自己志向や課題志向では相関が無く、競争志向においてのみ0.32という緩やかな相関が確認されただけである。

自己志向の生徒は「単語の並び順が分からない」という統語法の理解困難項目にマイナス0.41を出していることから分かるように、基本的には成績上位者である。さらに自己志向の生徒は「問題が解けるとまたやってみたくなる」という項目で0.43の相関係数を出していることから、その自律性がはっきりと表れている。競争志向の生徒のみに表れ

た傾向で「本文の見出しを質問として自分に問うことで内容理解を確認する」という項目に対して唯一マイナス0.30が出ている。つまり、自分が今勉強した項目が何について書かれていて、前後の項目とどういうつながりを持っているのかを考えると、いわば「森を見る」スキルを用いることができず、「鹿を追ってしまう」傾向を表している。

ここからしばらく直接的かつ基本的な英語の勉強方法に関する項目との相関関係を見ていくことにする。単語の語法も覚えるという項目に対しては自己志向の生徒が0.45と比較的高い数値を出しており、課題志向の生徒は相関がほとんど無く、競争志向の生徒に0.32の数値が出ている。「単語は声を出して書いて覚える」という項目に対しても自己志向の生徒は0.37で、課題志向の生徒は数値が出ない。競争志向の生徒では0.32が出ている。「単語は分類して覚える」という項目については3つの志向性のすべてに対して相関関係が出ているが、自己志向が0.51と頭一つ抜きん出て、課題志向・競争志向は0.41である。「チャンクを見つけるようにしている」については、課題志向の生徒が0.41と高く、自己志向の0.30を上回っている。まさに課題に対して集中するタイプならではの数値である。競争志向のタイプには相関が出なかった。課題志向の生徒が活躍するもう一つの項目は「単語の語順の理由を考える」であり、唯一0.29の相関が出ている。これもやはり、うまくすると問題にのめり込む傾向を表していると思われる。「指示語と全体を結びつける」という読解の基本は3志向すべてに数値が出ているが、自己志向0.48、課題志向0.38、競争志向0.27の順になっている。「文脈に注意して読む」は自己志向0.50、課題志向0.42、競争志向0.28と、前項目とまったく同じ傾向を持っている。

これと同じ順番になっているのがもう1項目ある。それは、「物事を関連づけたり分類して覚える」という、単語を覚えるときに使うスキルである。自己志向0.52、課題志向0.37、競争志向0.33で、自己志向の生徒が優位に立っている。知らない単語の意味の仮説検証については、自己志向が0.42で、課題志向に辛うじて0.27が出ているが、競争志向には有意な数値は出てこない。逆に「図を描いたり頭の

中でイメージを思い浮かべる」では、課題志向の生徒が 0.40 で自己志向の生徒の 0.38 をわずかに上回っている。競争志向の生徒にはこの項目の相関関係は現れない。「進捗状況を自己モニタリングしている」については課題志向の生徒が 0.45 で、自己志向の 0.32 を明らかに上回っている。覚えるための情意スキル、「覚える意義を自分で与える」は 3 志向すべてと相関が出ており、自己志向 0.40、課題志向 0.39、競争志向 0.38 とほとんど差がない。今後ともタイプに関係なく伸ばしていける項目と言えよう。覚えるスキルで最後の項目「単語や決まった言い方は耳で聞いておぼえる」に対しては、課題志向の生徒のみ 0.31 が出た。他に課題志向の生徒のみに確認された項目としては「問題が解けること自体が楽しい」の 0.46 であり、課題志向の特色がそのまま表れたと言っている。

社会情意的スキルの中で「間違いを指摘してもらう社会情意方略の使用」は課題志向の生徒で 0.29 が確認されたが、他では確認できなかった。情意スキル、「勉強時には自分に対して悪いイメージを持たないようにする」は、3 志向すべてにおいて相関関係が出ており、自己志向 0.40、課題志向 0.33、競争志向 0.44 となっている。

学習習慣でも最も大切な、計画的な復習の項目では、自己志向の生徒が 0.57 で他を圧しており、課題志向が 0.38、競争志向では有意な数値は出なかった。また、自己志向のみに表れた傾向で見逃せないのが、「同じ意味の単語・フレーズを覚えるようにしている」で、0.37 がついている。このことは、性質形容詞の考査得点で分かった、「同じ分野内の単語同士の場合、反意語の正答率が高い。」と合わせると興味深い。同意語は、自分で目標を定めて自分の意志で勉強しないと覚える気力が湧かないのである。これは教育困難校の生徒独特の現象で、しかも、英語の学力の低い生徒集団程顕著である。

5. 自己肯定観による動機づけ

self-esteem という言葉が「自己肯定感」、「自己肯定観」、「自己有能感」、果ては「自己有用感」など、様々な訳し方がされている。特にコミュニケーション・スキルトレーニングやカウンセリングはもとより、学習心理学の分野でもこの言葉を目にする。ここでは、学習の動機づけとして自己肯定感（観）が有効であるということ踏まえ、個別学習スキルと、自己肯定感の相関関係があるのかどうかを検証した。今回は特に自己肯定感を下位概念に分けて精査することとした。『心理測定尺度集』に従えば下位概念の 1 つ目は、前向きの姿勢で物事に取り組む姿勢を表したり、自分のよい面を伸ばそうとする**自己実現的態度**。2 つ目は生活が楽しく、文字通り充実した毎日を送れていると感じる**充実感**で、3 つ目は自分が他人の目にどう映るかを意識する**被評価意識**である。⁽¹¹⁾そして以上の合計値である自己肯定感ポイント合計値が、個々の学習スキルとどのように関わっているのかを見ていくことにする。概観すると、自己肯定感の下位概念である自己実現的態度、被評価意識、充実感共に、有効な学習スキルは 10 個ずつ用いられており、選ばれたスキルに違いはあるものの、選択の範囲の広さについてはまったく差がない。しかし、自己肯定感の合計値では 15 個の選択が行われているので、選択の幅が広がっていると言える。

本の読み方で、「1 つの章、課を最初からじっくり読むのではなく、最初に全体に軽く目を通してからじっくり読む」という項目と相関関係が出るのは被評価意識がはじめてである。この 2 度読みをする学習スキルは、全体を大掴みにして細部を理解するという大事な項目である。これ以外の項目でも「わからない言葉に出あったら辞書を引く」、「授業中つねになるべく速くノートを書そうとする」、「教科書の文をそのまま写しするのでなく、自分の言葉に置き換えてノートにまとめる」といったノートの使い方にはじまり、「今現在知っていることと、新しく学んだ内容をむすびつけようとしている」、「一つの授業で勉強したことを他の授業でも利用しようとするか」という応用する姿勢は被評価意識の独壇場である。「問題文を読んだらば、答案を急いで書くのではなく、どのような答えを書くべきか考えてから書く」という考査時の技術に至っては被評価意識以外の指標とは相関関係が見られなかった。こうした状況から判断するに、自発的にこうしたことを行うのではなく、他人から勧められて学習スキルを使用してい

る可能性がある。被評価意識は心理尺度として作成された段階から、裏に対人緊張を含んでいるからである。一方、被評価意識と相関関係がなく、自己実現的態度と 0.44、充実感と 0.34 の相関関係が出ているのが「一つの科目のノートは一冊のノートにするか、バインダーの中で分けている」という項目である。これは文書整理をきちんとすることで安心感を得ようとしている可能性がある。

社会的スキルについては、「分からないときには教員や友達に聞く」という項目と自己実現的態度との間に 0.32、充実感との間に 0.37 の相関が見られる。加えて、「間違いを指摘してもらおう」という項目についても 0.35 の相関が出ており、被評価意識には相関が無いことから、分からないことをそのままにするのではなく、自分の向上のために進んで質問するという傾向が読みとれる。「前置詞の使い方が分からない」という文法関連の項目でも充実感とマイナス 0.30、自己肯定感の合計値とマイナス 0.33 の相関がある。

「英語の文化に興味がある」という項目は自己実現的態度のみと 0.48 の相関がある。やはり、文化に対する関心は自己実現的態度の質問項目にあるとおり、「自分の夢をかなえようと意欲に燃えている」、「張り合いがあり、やる気が出ている」状態と関係が深い。

一方マイナスの態度である「問題はとにかく簡単な方がいい」という安易傾向は、充実感とマイナス 0.32 の相関を持っている。「難しそうでも力がつきそうだとやってみる」というプラス志向は自己実現的態度と 0.44、充実感と 0.37 の相関がある。「定理を他の教科にも応用する」は自己実現的態度と 0.31 の相関関係が見られた。

記憶のための学習スキルと自己実現的態度は「単語は分類して分野ごとに覚える」のみと 0.31 の穏やかな相関があるが、自己肯定感の合計値とは 0.45 の相関関係がある。「図を書いたり頭の中でイメージを思い浮かべる」という項目は充実感と 0.38、合計値と 0.42 の相関がある。英語学習に直結する学習スキル関係では、「指示語に注意して読む」は自己肯定感の合計値と 0.38 の相関関係があり、「文脈に注意して読む」は自己実現的態度と 0.35、充実感と

0.38、自己肯定感の合計値では 0.47 に達する。「知らない単語の推測と検証」は充実感と 0.30、合計値と 0.43 の相関がある。

メタ認知的スキルとしては、「進捗状況を自己モニタリングしている」という項目は、自己実現的態度と 0.34、充実感と 0.38 の相関が見られ、他律的なところがない。「計画的な復習」も充実感と 0.32、自己肯定感合計値と 0.44 の関係がある。

次に、自己肯定感以外の要素と学習方略の選択に差が出るかどうかを検証することにする。概観すると、一般的には良くない学習者要因とされるコミュニケーション不安を持つ学習者が、11 個もの積極的な学習スキルを選択していることには驚かされる。これは、自己肯定感の下位概念であり、その出発点であるはずの自己受容がその半分の 6 個しか積極的な学習スキルを行使していないことと較べるとさらに驚かされる。

適性検査 S P I で計られる達成意欲は、23 個もの積極的な学習方略を用いており、自己肯定感の総合計である 15 個の選択を凌いでいる。同じく S P I 行為関係で計られる慎重度も自己肯定感と並ぶ 16 個の学習方略が選択されている。持続力は意外に低くてコミュニケーション不安と同じ 11 個にとどまっている。しかし、ここでセルフ・ハンディキャッピングがどれ一つとしてプラス志向の学習方略と正の相関関係がないことが判明した。セルフ・ハンディキャッピングは学力のある生徒でも自分のプライドを守るために、考査の点数が低くなることにたいして予防線を張ることは良く行う。そうすれば自分の実力の評価が落ちる危険性を防げるからである。同時に学力の低い生徒でも、学力が低いことを認めたくないが故に、故意に勉強をやらなかったり、アルバイトや遊びにおぼれてしまい、これならば勉強ができなくて当然だと思って自分が傷つかないようにする。しかし、このことは学習方略を意図的に一切使わなくなることにつながるので、こうした状況から脱出させることが急務である。

6. コミュニケーション不安と社会スキル

それでは、個々の要素毎に詳しく考察して行きた

いと思う。コミュニケーション不安が高い生徒は、友人と協力して問題を解くという社会スキルを使えないかどうかを確認するために、コミュニケーション不安(Communication Apprehension)の調査⁽¹²⁾を行った。ところが結果は予期しないことばかりであった。まず、1学期の考査合計と提出物の総合計点が高く、学力の高い生徒ほどコミュニケーション不安が高いことが判明した。相関係数は0.41となった。本来、コミュニケーション不安は、対人、グループ、会議、聴衆を前にしたスピーチといった場面毎に感じる不安の程度の数値を合計したものである。ところが、学力の高さとの相関関係が認められることから、学習スキルの一部とも明らかに相関関係が認められる。例えば、睡眠時間の確保と0.37の相関があることは、自己管理を行っていることの表れである。「本の中のグラフや表はよく見ないでとばす」という項目に対してはマイナス0.37が出ている。「分からない単語に出会ったら辞書を引く」と0.36の相関が出ており、忠実に努力をしていることが伺われる。「今現在知っていることと、新しく学んだ内容をむすびつけようとしている」、「一つの授業で勉強したことを他の授業でも利用しようとする」という両方の項目に0.39が出るのも学力の高さを証明している。「授業中ぼんやりしてしまう」とはマイナス0.54というかなり高い相関が出ている。「学校の勉強に興味がある」とも0.46の数値が出ている。意外なのは、コミュニケーション不安が高いのにもかかわらず、「友人と協力して解くのがよい」に0.35の値が出ていることである。一見すると矛盾しているようだが、0.35という数値は分散の一部を説明しているのにすぎないので、コミュニケーション不安の高い生徒が一樣に貝のように口を閉じてしまい、友人と相談しながら授業に取り組むという社会的学習スキルを使えないということにはならない。むしろ小さい数値ながらも、コミュニケーション不安に打ち勝って、こうしたスキルを使いこなせる生徒がいることは称賛に値する。そうした生徒は「単語の並び順がわからない」という項目に対してマイナス0.38がついていることと考え合わせると、コミュニケーション不安がありながらも、統語法が分かるという自分の特性を活かして、人に教えてあげることで自己有用感

を育んでいるのである。その証拠に、統語法の項目が自己受容の欄ともマイナス0.41を出しており、自分の性格と特技を受け入れていることがわかる。

またコミュニケーション不安の高い生徒はメタ認知スキルを使うのが得意で、「覚える意義を自分で考える」と「進捗状況を自己モニタリングしている」「計画的に復習している」の3項目に0.35の値が出ている。「勉強時には自分に対して悪いイメージを持たないようにする」に対しても0.31の数値が出ており、コミュニケーション不安が高いからといって、生徒が学習に関して否定的な自己概念を作り出しているとは言い切れない。

先にも触れたように、生徒は自分がよい点数がとれなかった時には言い訳ができるように、あらかじめ「調子が悪かったから十分勉強できなかった」とか「友達と遊びすぎてしまったから」というセルフ・ハンディキャッピングを行うことがある。失敗しても仕方ない理由があるのだから本来の自分の能力に対する評価が落ちないで済むし(割引原理)成功してよい点が取れた場合にはハンディを乗り越える程の能力がある(割増原理)という評価の向上につながるという自己呈示戦略である。⁽¹³⁾しかしこれも度が過ぎるといつも本気を出さない姿勢が身に付いてしまうので、アンケートの上で、どの項目がセルフ・ハンディキャッピングと関係しているかどうかという点を押さえておくことは、生徒の学習習慣の維持・改善の相談に役立つと思われる。「すべてノートに写さないと気が済まないという非効率的なノートの写し方」と対比される、「重要な部分だけノートに写す」という推奨されるべき効率的なノート活用術にマイナスの数値がついているのは、重要なところをノートに取るという効率的な学習方法をしていないから自分は得点が低いという論理になり、これこそまさにセルフ・ハンディキャッピングという言い訳をしていることになる。一方、「ゲーム感覚の授業が好きだ」(相関係数0.35)というのも、授業は所詮遊びであるからそれができてもできなくても自分の評価が下がるとは思わないのである。本校においては、こうしたマイナス要因のみがセルフ・ハンディキャッピングと結びついているので、悪しき習慣を断ち切る必要がある。そのためには、自己肯定

感を持つスタート地点としての、自分をありのままに受け入れることができる（つまり、自己受容ができる）学習スキルが向上するかという点も、学習心理学的見地から探る必要がある。自己受容ができてくると、重要な部分にアンダーラインをひくなどの学習スキルを使うことが今回の調査で確認されている。単語を書いて覚えたり、知らない単語の意味の仮説検証を行うなどの行動との相関関係も見られる（相関係数 0.37）。「覚える内容を声を出して覚える」という項目は他のどの指標とも相関関係がなかった（相関係数 0.35）。自分にある程度の自信があると声を出すことを躊躇しなくなる。「分からないときは教員や友達に聞く」という社会的スキルも使える。また、「英語は書いて覚える」と 0.36 の相関が見られ、統語法が分からないという項目とはマイナス 0.41 の相関があることから、自己受容ができれば勤勉に勉強することができるようになる。

7. 社会スキルと学習スキル

就職適性検査 S P I は**達成意欲、慎重度、持続力**を判定してくれる。⁽¹⁴⁾ 3つの要素が学習スキルとどのように関わり合っているのかも検証していく。今まで行ってきた尺度と関連が認められなかった学習スキルを役に立たない物として排除するのではなく、再評価できる可能性を探りたい。S P I の3要素は互いに関連することが多いのだが、「夜十分寝る」という項目に対してだけは達成意欲のみがマイナス 0.35 となり、寝る時間を惜しんで何かに取り組む姿勢が見られる。慎重度とは 0.32 の相関があり、自己管理の意識が勝ってくる。持続力に至っては 0.41 が出ており、長期戦を戦うためには睡眠は欠かせないという発想に切り替わってくる。達成意欲で特筆すべきは、「教科書の文をそのまま写すのではなく、自分の言葉に置き換えてノートにまとめる」と 0.52 のかなり高い相関関係が出ていて、慎重度の 0.35、持続力の 0.37 を大きく上回っている。達成意欲は記憶ストラテジーと最も関連が深く、「単語は分類して分野ごとに覚える」と 0.50 になっている。「物事を関連づけたり分類して覚える」とも、S P I の中ではこの達成意欲だけが 0.44 を出してい

る。「接頭辞を用いて単語を覚える」についても持続力の 0.29 に較べてかなり高い 0.46 の係数を出している。メタ認知スキルと相関関係があるのもこの達成意欲のみで、「覚える意義を自分で考える」と 0.38、「進捗状況を自己モニタリングしている」とは 0.48 となっている。そして極めつけは「計画的に復習している」と 0.62 という高い相関係数を出していることである。0.6 を越える相関係数は、他のどの尺度にもない特色である。達成意欲は、「同じ意味の単語・フレーズ覚えるようにしている」という項目と唯一相関関係があり、再三繰り返しているように、同意語を覚えるのには反対語を覚えるよりより労力が必要で、達成意欲がないと覚えられないことがここでも確認された。

「内容に応じて勉強の仕方を変える」という項目に対しては、学習志向性をはじめ他の指標ではついで相関関係が見られなかったのだが、達成意欲のみが 0.35 で統計上有意な数値を出しており、この学習スキルは無用ではないと判断できる。

S P I の慎重度は、その名の示すとおり、慎重性や用意の周到性を表す項目と関連がある。「勉強に取りかかろうとすると勉強道具がそろっていないことに気付く」とは S P I の中で唯一マイナス 0.55 を出している。「本の中のグラフや表はよく見ないでとばす」とも S P I のなかで唯一マイナス 0.31 が出ている。「本を読むより教員の説明を聴く方がよく分かる」とも S P I の項目では唯一、相関が出ている。だが、慎重度の驚くべき一面は、自分の体験と新しい体験とを結びつける精緻化処理や応用能力との密接なつながりである。「今現在知っていることと、新しく学んだ内容をむすびつけようとしている」は 0.49、「一つの授業で勉強したことを他の授業でも利用しようとする」は、他を圧して 0.51 を出している。「本にのっている例だけでなく、自分自身の経験を思い出すようにしている」とも 0.30 ではあるものの、他の S P I の項目にはない相関関係が出ている。加えて、「問題が解けるとまたやってみたくなる」との相関係数 0.46 は、学習志向性の自己志向との相関 0.43 を越える高い数値を出していること、「計画的に復習している」との相関 0.53 も見逃せない。

持続力は、先にも触れたとおり、集中力や睡眠を

取るといった長期戦に耐えるための項目と相関がある。後者についてはSPIの3指標中最大の0.41を出している。持続力のその他の特色としては、慎重度に劣るものの、精緻化処理との相関が出ており、「今現在知っていることと、新しく学んだ内容をむすびつけようとしている」は0.44、「一つの授業で勉強したことを他の授業でも利用しようとする」で0.37を出している。興味深いのは「問題文を読んだらば、答案を急いで書くのではなく、どのような答えを書くべきか考えてから書く」という慎重性を表す項目において、SPIの慎重度0.32をわずかに上回る0.35を出している。これはおそらく、問題文を最後まで集中力を維持して読んでいくことと関連があると思われる。教育困難校の生徒は問題文を最後まで読まずに問題に取りかかる生徒が多い。

8. 研究の総括

教育困難校の生徒といえども知的好奇心を持っている。教材開発の面では、特に既知の日本の事物を英語の表現で捉え直すことが好奇心を刺激し、それが学習意欲の向上につながることが確認できた。教材がよければ、授業の最初に目標や進め方を手短かに示すだけで生徒は吸い込まれるように教材に取り組む。そして、成功感を長期に渡って維持させるためには、学習不安を起こさないように、正答率を正確に予測しなければならない。幸いなことに、本校のような成功体験に飢餓感を持っている生徒たちは、一般的に指摘されるように、正答率が90%を越えても退屈な表情や仕草をほとんど見せない。問題が解ければ解けるほどうれしいのである。仮に早くプリントが終わってしまった生徒でも、他のできない友人に教えている光景が恒常的に見られる。これは、中学校時代には経験できなかった「勉強で人のために役立てる」という自己有用感をかみしめている状態である。

今回の研究を通じて、教育困難校の生徒でも、自分に対して肯定的なイメージが持てるようになると、生徒が自ら有効な学習方略を選択し、そこに学習方略を活かせる適切な教材をあたえれば学力が伸びることが確認された。自己肯定感、学習方略、適切な

教材は相互に関連し合っている。学力の伸長を測る標準化されたテストとしては、4月と11月に行った神奈川県英語部会編15年度県下一斉テストを用いた。生徒個人の得点を偏差値に直し、7ヶ月における偏差値の差の変化を英語の4技能の総合的な学力の変化として扱うことにした。その学力の向上を説明する変数として、自己肯定感測定尺度の合計、学習方法一覧表アンケート結果、15年度入学生が4月から秋期県下一斉テスト実施の11月10日までに提出した教材の得点合計、項目を掛け合わせた数値を選んだ。その上で春・秋の偏差値の差を目的変数にして重回帰分析を行い、次のような結果を得た。

学力向上の要素同士の相関行列

	自己 肯定感	学習 方略	教材 提出点	の積	偏差値 の変動
自己 肯定感	1	0.58	0.56	0.69	0.61
学 習 方 略	0.58	1	0.73	0.91	0.65
教 材 提 出 点	0.56	0.73	1	0.87	0.59
の 積	0.69	0.91	0.87	1	0.67
偏 差 値 の 変 動	0.61	0.65	0.59	0.67	1

学力の向上に対する影響力は学習方略、自己肯定感、教材ともに十分な相関関係が確認された。そして、その単独の数値のどれよりも、3つの要素が合わさった時に、最も高い0.67の数値を出していることに着目したい。授業の中で適切な教材で成功体験を積み重ねた結果、生徒が自己肯定感を持てるようになり、より多くの学習方略を使いこなして勉強に取り組むようになれば、実力試験でもそれに応じた結果が出せるので、こうした一連のプロセスに対す

る強化があたえられ、最底辺校の生徒でさえも自分の力で伸びていくことができるようになるのである。

(註)

- (1) 岩淵千明編著『データ処理と解析』福村出版、2002年、126頁 7 10行
「あるひとつの変数(基準変数)の原因を予測する際に、その原因になると予想される複数の変数(説明変数)のうちどの変数間の関連性や共変性が高いのか、すなわち説明力があるかに注目して分析していく方法」。重回帰分析によって得られた目的変数(主として考査の得点率)と、説明変数(主として学習方略、学習者要因)との間の相関係数は、その絶対値の大きさによって、一般的には次のようにランク分けされている。相関係数(+1.00は完全な正の相関、-1.00は完全な負の相関)の目安は以下のとおりである。0.00 ~ ±0.20 ほとんど相関がない、±0.20 ~ ±0.40 弱い相関がある、±0.40 ~ ±0.70 比較的強い相関がある、±0.70 ~ ±1.00 強い相関がある。
- (2) 垣田直巳監修、三浦省五編『英語の学習意欲』大修館書店、1993年、29頁 8行 9行
- (3) Rebecca L. Oxford, *Language Learning Strategies*, Heinle & Heinle Publishers, 1990, p.141, 1.3 1.6
- (4) 垣田直巳監修、三浦省五編『英語の学習意欲』大修館書店、1993年、6頁 7行 30行
- (5) 垣田直巳監修、三浦省五編『英語の学習意欲』大修館書店、1993年、80頁 27行 81頁 20行
- (6) 門田修平編著『英語のメンタルレキシコン』松柏社、2003年、278頁、25行 279頁、14行
- (7) 佐藤浩信・富樫秀昭著『S P I 適性検査徹底研究』新星出版社、2003年、25頁、18行
- (8) 就職試験情報研究会編著『高校生の就職適性検査』一ツ橋書店、2003年、60頁、26行
- (9) 齋藤孝著『齋藤孝の実践! 日本語ドリル』宝島社、2003年、32頁、1行
- (10) 堀洋道監修 松井豊編『心理測定尺度集』サ

イエンス社、2002年、379頁、9行 382頁、12行

- (11) 堀洋道監修 山本真理子編『心理測定尺度集』サイエンス社、2002年、17頁、12行 21頁、12行
- (12) 西田司著『異文化と人間行動の分析』多賀出版、1996年、131頁、1行 133頁、8行
- (13) 堀洋道監修 山本真理子編『心理測定尺度集』サイエンス社、2002年、262頁、7行 p.265頁、26行
- (14) 適性能力開発委員会編『S P I 性格自己分析』有紀書房、2003年、64頁、1行 68頁、22行

参考文献

- Chaustain, Keneth D. 1976. *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*, second ed., Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Craig Chaudron, *Second Language Classroom*, Cambridge University Press, 1998
- Laufer, B. and Hulstijn, J.H. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22
- Robin C. Scarcella and Rebecca L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning*, Heinle & Heinle Publishers, 1992
- 門田修平著『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか』くろしお出版、2002年
- 小池生夫監修 S L A 研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語研究』大修館書店、2001年
- 辰野千壽著『学習方略の心理学』図書文化、1997年

(Received: September 30, 2004)

(Issued in internet Edition: October 31, 2004)