

論 文

人と人とのつながりを意識した英語教育の試み

大湊 佳宏

一般教育科—英語 (Liberal Arts-English, Nagaoka National College of Technology)

AN ATTEMPT TO STRENGTHEN A PEER-TO-PEER RELATION THROUGH COMMUNICATION ACTIVITIES IN ENGLISH CLASSES

Yoshihiro OMINATO

Abstract

In this study, one of the counseling methods called, structured-group-encounter (SGE), was employed to the present researcher's English classes, especially as communication activities. Open-ended short-answer questionnaire surveys were given to 131 participants, who were freshman at Nagaoka National College of Technology, and the data was collected to see how they would respond to the SGE activities in their English classes. The surveys showed that a large number of participants were in favor of being involved in the activities (76 out of 79 comments about SGE-aspect turned out to be positive); on the other hand, 32 out of 84 responded positively about the English-learning-aspect. Some causes and reasons for this data will be discussed.

Key Words : structured group encounter (SGE), communication activity, questionnaire

1. INTRODUCTION

“Ok, so please find out your partner, and do ...”と、学生同士のペア活動をよく導入することが現在の(少なくとも筆者の)英語教育現場ではよくある。これは従来の、教師が板書をして、それをノートに写させる、または、教師の発問に学生が答えるという「教師→学生」の一方通行の授業ではなく、実際に英語という言語を使用する機会を学生に多く与えることになり、Interactionを多く行い英語習得には有効であるとされている¹⁾。語学教育研究所(1988)は、「ペア・ワークの意義」として次の4つを挙げている：「(1)生徒の活動量が増える(2)生徒の自主的な発想が生かせる(3)仲間との協力関係ができる(4)Communicativeな状況で練習できる」(pp.113-4)²⁾。社会文化的理論の立場から見て、Ellis (2003)も“L2 [second language] acquisition is not a purely

individual-based process but shared between the individual and other persons” (p. 177)³⁾。と述べ、言語習得は1人で行うのではなく他者とのインターアクションの中にあるという点を指摘している。しかしながら、いくらそのような有効的な活動を行おうとしても、ペア活動を実際に教室で導入すると、後ろ席のほうで1人で取り残されている学生を発見したり、「隣同士でペアになりなさい」と指示をしても、お互い活動がやりにくそうな態度を見せたり、全く課題に取り組んでいないペアも存在する。要するに、お互いにしゃべりづらい、活動しにくい友人関係が教室内に存在するのである。

本校も例外ではない。過去に担当した英語の授業のある一場面、学年末試験が近づいた頃、返却する提出物が多くあり、クラスの学生(第1学年)に提出物の返却を依頼したところ興味深い現象を目にした。1年間一緒に過ごしてきたクラスなのにもかか

わらず、多くの学生が返却するプリントに記載されている名前と、彼らのクラスメートの顔が一致しなかったのである。一般に最近の子供たちは友人関係が希薄になりつつあると言われており、小野寺・他(2005)も「近年のわが国の学校現場における諸問題の一因に、児童生徒が対人関係をうまく結んだり発展させたりできないことがあげられる」と述べてる⁴⁾。また、平成17年に全国の小中学生、保護者、小・中学校教員等(約36,000人)を対象にして文部科学省によって行われた「義務教育に関する意識調査」において、中学生の保護者と教員の「学校に何を求めているか」の問いへの回答は、1位が「教科の基礎的学力」(中学生保護者(78.0%)中学生担任(88.0%))、続いて2位が「人間関係を築く力」(中学生保護者(65.2%)中学生担任(70.5%))と、それぞれの結果が出ている(文部科学省2005)⁵⁾。英語の授業でのコミュニケーション活動(ペア・ワーク等)を円滑に行うためにも、クラスの雰囲気をより良くする(学生たちの人間関係を築く)必要がある。

試行錯誤のうえ、図書文化のホームページにも紹介されている國分康孝の提唱する「構成的グループ・エンカウンター」(以後SGE(Structured Group Encounter)とする)を英語教育の現場に取り入れることができないかという思いに至った。筆者自身、心理学やカウンセリングの専門家ではないため、この手法を導入することには抵抗はあったが、何か始めなければならないという思いと、まずは何かやってみなければという思いから市販の入門書を参考に実践に備えた⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾。また、図書文化のホームページにも「ねらいをよく理解すれば、[カウンセリングの]初心者の先生でも十分行うことができます。」⁶⁾とあり、背中を押される気分で取り組んだ。そして、英語教育にSGEを取り入れた伊藤(1997)は、「[SGE]はリーダーがカウンセリングの専門家でなくても対応できるため、学校教育の現場や企業などでも応用されている」として、彼女の英語の授業にSGEを取り入れた実践報告をまとめている(p.44)¹²⁾。

また、大学や高等学校よりも、小・中学校で多く取り入れられているこの手法を、小野寺は一関高専で実践している。小野寺(2003)は一関高専での実践を振り返って次のように述べている。「実技が始まると分かると思いますが、何と子供じみたことをやるのかと思われるかもしれません。皆さん、「今の子供達は幼くなったなあ。」という実感をもたれていると思います。それが実態なわけなので、その幼くなった子供達に対応するプログラムを用意して行

くのが教育機関の役目だと思います。教育目標を下げる必要はなく、その目標に近づけるための手段を変えていく必要があると思います。」¹³⁾SGEの活動自体は確かに幼く感じるものが多いでしょう。しかし、もしかしたら今の15-6歳の子供たちには実際必要としている活動内容なのかもしれません。

SGEでは最後に振り返り(シェアリング)の時間を設けてあり、第1に自分自身の中で振り返りとして、その日の活動について感じたことをopen-endedの形で参加学生に記入してもらい、その後代表者数名にクラス全体で発表してもらった。その、個人で書き上げた感想部分が英語の活動についての感想なのか、またSGE(人間関係作り)に関しての感想なのかをカテゴリー分けし調査した。彼らの示すコメントを基に、彼らがどのような反応を示したのかを第5章にまとめた。第2章には過去のSGEの英語教育現場における実践例について、第3章には本研究用いたSGEの活動の方法を紹介する。また、得られたアンケート結果を第4章に示す。

2. LITERATURE REVIEW

2.1 構成的グループ・エンカウンター の定義

図書文化(2005)のホームページでは、SGEを次のように紹介している。

エンカウンターとは、ホンネを表現し合い、それを互いに認め合う体験のことです。この体験が、自分や他者への気づきを深めさせ、人とともに生きる喜びや、我が道を力強く歩む勇気をもたらします。構成的グループエンカウンターとは、リーダーの指示した課題をグループで行い、そのときの気持ちを率直に語り合うこと「心と心のキャッツボール」を通して、徐々にエンカウンター体験を深めていくものです⁶⁾。

國分・他(1999b)は、場面や時間を構成し、リーダー(教員)がグループのメンバーがそれぞれ遂行していくことによってエンカウンター(本音と本音、心と心の交流)ができるような課題を用意することが、SGEであると述べている⁸⁾。またSGEのねらいとして、次の6点を挙げている。

1. ホンネを知る(自己知覚)
2. ホンネを表現する(感情表現)
3. ホンネを主張する(自己主張)

4. 他者のホンネを受け入れる (他者受容)
5. 他者の行動の一貫性を信じる (信頼感)
6. 他者とのかかわりを持つ (役割遂行) ⁸⁾

2.2 SGE と英語教育

加勇田は國分・他 (1999b) の中で, SGE を次の 7 つの場面で行うことを薦めている ⁷⁾.

1. 学級開き
2. ロングホームルーム
3. ショートホームルーム
4. 学年集会や宿泊行事
5. 教科学習の中で
6. 校内研修会
7. 保護者会

本校ではショートホームルームが無いため, 3での実施は無理であるが, クラス担任が中心となって1, 2, 5での実施は可能である. 英語担当の教員も5を中心に貢献できる.

英語教育の現場での SGE の実践は, 伊藤 (1999) と和田・山田 (2002) が実践報告を行っている ^{12) 14)}. 伊藤は彼女の大学の学生 (1年生: 55名) で「コミュニケーション授業における英語の発話を促すため, 学習環境を支援的で恐れない, リラックスした雰囲気にし, 教師と学習者及び学習者同士のリレーション形成とその深まりを目的」にして行った (p. 46). 伊藤は前期の4月と7月に計2回実践を行い, 1回目は日本語で, 2回目は英語での活動を取り入れており, 1回目の実践で「私の失敗談」を話し合わせる活動で, 参加者が日本語で活動することを指示したにもかかわらず, 英語で話し合いをしていたグループがあったことを報告している.

また, 和田・山田の実践は, 彼らの担当する一般教養の英語の授業を受講する1年生 (113名) を4クラスに分け, 入学直後の4月から5月の間に計5回の SGE の活動を行った. 和田・山田もまた「コミュニケーションアプローチの英語の授業をより効果的に行う」ために SGE を導入しており, アンケートによって学生の「英語学習に対するイメージ (好き・嫌い)」と「授業への参加意欲」を活動の事前と事後, そして各活動終了後の計7回の変化を five-point Likert scale を使用して調べ, その結果を報告している. 以下の図1, 2を見ても分かるように, SGE 導入する前と後では学習者の英語学習に対するイメージと参加意欲が良い方向へ変化していることが分かる.

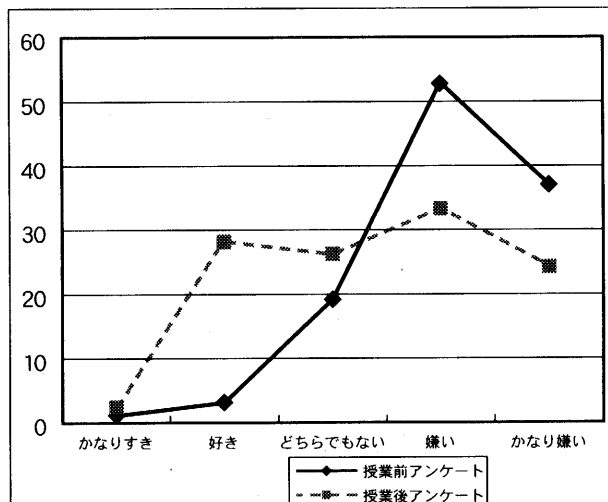


図1 学生の英語に対するイメージ

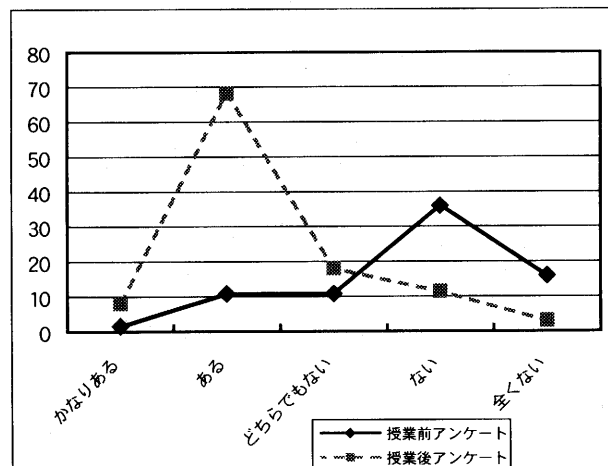


図2 授業への意欲

(和田・山田 2002: p. 155) ¹⁴⁾

両研究ともに対象者が大学 (短期大学) 1年生 (18-19 歳) であるが, この結果は高専の1年生 (15-16 歳) にも当てはまるのだろうか.

3. METHODS

3.1 Research Questions

小・中学校で主に導入されている SGE の活動だが, 伊藤や和田・山田のように大学レベルの学生でも, ある程度の効果が報告されている. はたして SGE は高専の学生でも似たような反応を示すのだろうか. アンケート結果が誘導的にならないためにも, また質的に検証するためにも, open-ended の short answer 形式で学生の反応をうかがった.

1. 英語の授業で SGE の活動を行い, 他のクラ

スマート（特に普段あまり話さない学生）との活動を通して、この活動自体に肯定的な（positiveな）感想を持つだろうか。

- 英語の活動（コミュニケーション活動）をSGEをベースに行ったことに関して、肯定的な（positive）な感想を持つだろうか。

3.2 Participants

平成 α 年度と平成 $\alpha+1$ 年度にこの実践を行った（年度数はクラスの特定を避けるために α と $\alpha+1$ とする）。平成 α 年度には1年生のクラスA（43名）平成 $\alpha+1$ 年度には1年生のクラスB（44名）とクラスC（44名）の2クラス、計131名で行った（クラス名も上記と同じ理由で仮名とする）。3クラスとも共通してほとんどが男子学生である。3クラスの大きな違いは、SGEの活動を行った時期である。クラスAでは、SGEの活動を学年末試験終了後の試験返却期間の時間的余裕のあったときに行ったのに対し、クラスBとCは1学年の最初の授業でこの活動を行った。

3.3 Procedure

SGEの活動を行う前には、必ずその活動を行う「ねらい」を参加者に提示する必要がある。よってクラスAにおいては「1年間一緒に過ごしてきたクラスだが、まだまだ知らない人や一度も話したことの無い友達がいるはずである。これから4年間ほぼ同じメンバーで過ごすわけなので、それでは悲しすぎる。今日は、普段話さない人とペアになりお互いのことを知り合おう。」また、クラスBとCについては、「これから5年間同じクラスで学校生活を送っていく仲間について、自己紹介を兼ねてお互いを知り合おう。」をねらいとして提示した。この段階を片野は「インストラクション」と呼びこの次に続くエクササイズのやり方、留意点、コツを説明する。その後「エクササイズ」「シェアリング&まとめ」と進んでいく（國分・他 1999b）⁸⁾。その他SGEの詳しい説明ややり方はスペースの関係上、國分氏らの多く書物を参考にさせていただきたい。

以下に長岡高専にて実践した授業計画を簡単にまとめた。

【授業計画】

1. Warm Up (5-10 min)

Game: Crisis Cross

（英語モードに切り替える）

2. Introduction (20 min)

Q&A(パートナーにユニークな質問をするように指示し、質問する英語の質問を5つ用意させる。いざ質問するときには、質問用紙を交換して、自分の質問に答える活動。)

質問の答えを書き取り、選ばれた学生が全体発表

3. SGE

・インストラクション (5 min)

ねらいとやり方を説明

・Warm Up (15 min)

「誕生日チェーン」

一隣になった人とペアになる(普段一緒にいる仲間ではなく、誕生日という共通点のある者とペアになる)

・エクササイズ (30 min)

「二者択一」

—“Which is better, A or B?”の比較の表現を使用し、あらかじめ用意した二者択一の問いに答えてもらい、その理由を考える

—ペアで質問しあう(答えをノートに取る)

—選ばれた学生が全体で発表

・シェアリング (10 min)

—今日の活動を振り返り、プリントに感想を書き込む

—何人かを指名し、全体に感想を発表してもらう

なお、「インストラクション」以外の部分はほぼオール・イングリッシュで活動を進めた。

Richards & Schmidt (2002)は“task-based language teaching”は以下の3つ理由で言語学習に有用であるとしている：

- involve meaningful communication and interaction, and
- negotiation
- enable the learners to acquire grammar as a result of engaging in authentic language use (p. 540)¹⁵⁾.

SGEの活動と同時に、英語を実際に使用する場面設定も行った。「クラスメートのことをよりよく知る」というSGEの活動を“task”として設定することにより、お互いペアになった同士でmeaningfulな意味の交換(a)ができ、“why?”という質問を課すことで“intra-personal”と“inter-personal”の両方の意味で交渉(b)を行った。(c)の部分は授業担当者の筆者が机間巡視を行い、可能な限り英語を使用するように促した。英語を母国語で使用する環境ではな

く”authentic”な言語使用環境ではなかったが、ある程度は Richards & Schmidt の言う”task-based language teaching”に近づけたのではないだろうか。

3.4 Hypothesis

今回のこの単発的な実践では、特定の英語力やコミュニケーション能力の伸び、またクラスの間関係が以前よりも増して良くなったかどうかをはかることはできない。しかし、以下のようなことは起こりえるのではないだろうか。

- 仮説 1. 他の学校(小・中学校, 短期大学・大学)と同様に本研究の参加者は英語での SGE 活動に positive な感想を持つ。
- 仮説 2. 英語学習に対しても, 和田・山田の報告の様に positive な感想を持つ。

3.5 Categorization

学生から集めた open-ended (short answer) の感想を以下の 3 つのカテゴリーに大別した。

1. 【English】：英語学習に関するコメント
2. 【SGE】：クラスメートとの関わり, SGE の活動に関するコメント
3. 【Others】：その他のコメント, 上の二つのどちらにも分類しづらいコメント

また, 上の 3 つの大きなカテゴリーの中で, ”positive” なコメントと ”negative” なコメントの 2 つに分類をした。例えば, ”English” の範疇の中で「英語を学ぶ楽しさが分かった」や「また 1 つ英語の知識が増えた」などのコメントは ”positive” の範疇へ, 「やっぱり, 英語を話すことは難しい」や「英語力の無さを実感した」等の自分の能力の不足さについても言及しているコメントは ”negative” の範疇へと分けた。 ”SGE” の範疇においても, 「あまり知らない人の好きなことが分かってよかった」や「クラスの友達は大変だと思った」などのクラスメートのことについての発見があったものや, 驚きを表現したものについては ”positive” の範疇へ, 「つまらなかった」などの, この活動への批判的なコメントがある場合には ”negative” の範疇へ振り分けた。また ”others” の範疇に関しては, ”English” にも ”SGE” への範疇にも分けづらいものは全てこれに含めた。例えば, 単に「難しかった」や「全体的に積極性が足りなかった」などのコメント

は ”others” に振り分けた。

また, 感想やコメントでわなく, ふざけ半分(限度を超えているもの)のコメントや担当教員への英語の授業全般に関するメッセージ等は除外することとした。参加者のコメントは 1 人が 1 つ以上挙げているので, 合計数は全体の参加人数と同数にはならない。分類の際に, 全コメントから約半分の 100 個のコメントを抽出し, 英語科の他の教員に同じ作業をもう一度行ってもらい, 分類の信頼性を確かめた。1 つ筆者と食い違うコメントが存在したが, 再検討の後, 筆者が行った分類を訂正する事にした。

4. RESULT

学生から集めた感想(コメント)をカテゴリー分けした結果以下の図 3 と図 4 のような結果になった。全体で 204 個のコメントのうち, English に対するコメントの中では negative なものが 52 個 (62%) と English 内で半分以上を占めた。また, それとは逆に SGE に対するコメントは negative な反応を示すものは少なく 3 個と SGE へのコメント全体の 4% にすぎなかった。

また, 表 1 と 2 の示すように, 全体で 204 個のコメントのうち, English には 84 個 (41%) のコメントがあり, SGE に関しては 79 個 (39%) のコメントがあった。また, English, SGE, others の全てに対する positive なコメント総数は 137 個 (67%) で, negative なコメント総数は 67 個 (33%) であった。

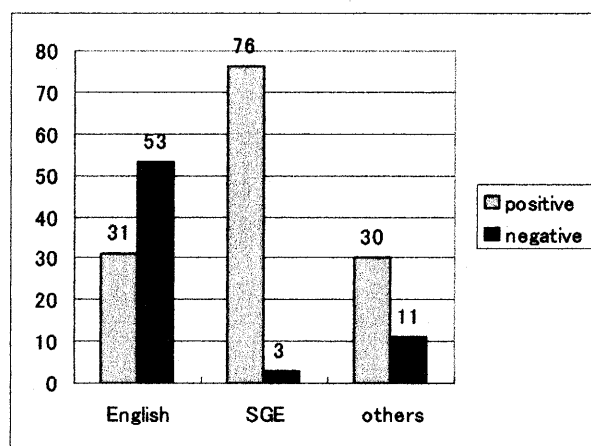


図 3 学生のコメントのカテゴリー分けの結果
(個: コメント数)

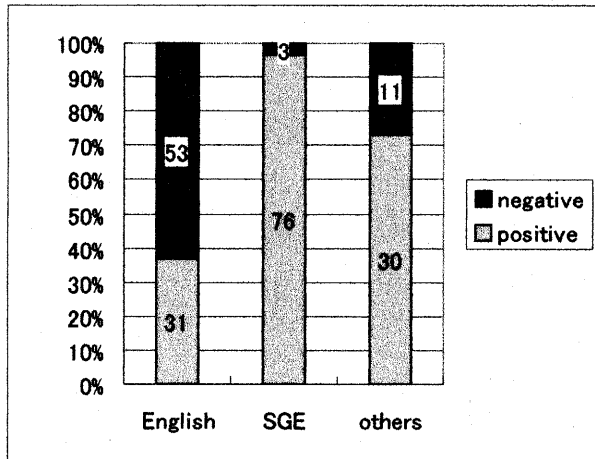


図4 学生の反応の割合

表1 カテゴリーの内訳 (個: コメント数)

	English	SGE	others	Total
positive	31	76	30	137
negative	53	3	11	67
Total	84	79	41	204

表2 カテゴリーの内訳の割合

	English	SGE	others	Total
positive	37%	96%	73%	67%
negative	63%	4%	27%	33%
Total	41%	39%	20%	100%

(Total 部分は全体 204 の内の割合)

5. DISCUSSION

5.1 SGE の側面への反応

予想したとおり、SGE の活動自体への反応は positive なものが多かった。全 SGE コメント 79 個中 76 個 (96%) が賛同してくれた (positive に振り分ける事ができた) ことによって、仮説 1 は支持されたわけである。しかしながら、SGE に対して negative に反応した意見を無視するわけにはいかない。それらのコメントは、「つまらなかった」、「なれない人と話すのもそれなりに変な感じがする」、「6 月生まれの人が 2 人しかいなくて残念」というものであった。2 番目のコメントは、SGE の活動が嫌であったという感想ではなく、3 番目も逆を返せば、「6 月生まれの人を 1 人発見できた」と考えれば良いわけであるが、教師に提出するコメントとしては negative に転じてしまった結果だと考える。しかし注意しなければならないのは、最初の「つまらなかった」のコメントである。この参加者は、何らかの

やりづらさを感じたに違いない。この学生を参加者 A さんとする、参加者 A さんのワークシート (発表の時の為に、自分のパートナーの情報についてメモを取らせた欄) には、英語で "vaguely" (漠然と、あいまいな) という単語が 2 箇所に出てメモされていた。二者択一のエクササイズをやり、その理由を考えさせると、必ずといって良いほど「なんとなく」という答えが出るものである (これは机間巡視を行いながらも気づいたことである)。英語の表現は自分の考えがはっきりしていないと、表現し辛いこともしばしばある。なので、筆者は活動の前に "Why do you think so?" の質問の答えに、"I don't know." と答えることがないように強く伝えていたのである。参加者 A は、その理由付けに相当悩んでいたのだと思われる。これは、"others" に分類された他の参加者の感想にも「理由が浮かばなかった」、「理由を考えるのが難しかった」、「自分の意見を理由付けて言うのは難しいと思った」などのコメントがあることから推測できる。よって、参加者 A は、日本語でさえ難しい二者択一の回答への理由付けを英語で表現しろと指示され、フラストレーションを感じていたと推測できる。

それとは別に、positive に反応してくれた参加者たちの感想は大きく分けて 2 種類あった。1 種類目は「いつも話さない人と話す機会をもてたことが良かった」、「あまり詳しく知らない人について知ることができて、意外な面や、予想通りの面があった」、「このクラスで 1 年間勉強してきたけど、まだ良く知らない人がいたので、早く友達になりたいと思いました」などという「普段話さない人と話す機会を持たれたことへのコメント」であった。クラス A では、特に学年末にこの活動を導入したこともあり、既にいつも一緒に時間を過ごすグループが構成されており、これらのコメントは、このグループ構成を自然に「誕生日チェーン」の活動で崩して行ったことで得られたコメントであると思う。また、インストラクションを与える場面でも、ねらいをしっかりと伝えてあったので、これらのコメントを見ると、しっかりと参加した学生たちは理解して取り組んでいたことが伺える。クラス B と C においては、4 月の一番最初の授業にこの活動を行ったのにもかかわらず、すでにいつも一緒にいるグループが形成されているらしく、「いつも話さない人と話せた」、「あまり話せない人とコミュニケーションがとれてよかった」、「いつもとは違った人と話すのも良いものだ」などのコメントが見受けられた。クラス B と C は 4 月の一番最初の授業に行ったのだが、学生

に聞いてみたところ、本校の恒例行事である新入生合宿研修が国立妙高少年自然の家で2泊3日で行われており、そこでの活動がその後のクラスメートに対する印象や、学校生活でのグループ構成（友達関係）に大きく影響しているとのことであった。

もう1つの多かったコメントは、「自分と同じ（または違う）考えの人を発見できた喜び」を表現しているものであった。1年間一緒に過ごしたクラスAでも、このタイプのコメントは多く、「似ている部分がたくさんあった」、「改めて皆の性格や趣味を知った」、「共通部分が多くあった」などが見られた。また、クラスBとCにおいても、「自分と同じ考えの人がいて驚いた」、「〇〇はスポーツが好きだった」などクラスメートについて発見があったことをコメントとしてあげている。これから5年間同じクラス、そして、ほぼ同じメンバーでやっていくのであるから、もっとクラスメートのことを知っていききたいという前向きなコメントも多く含まれていた。クラスメートに対する、わずかではあるが、得られた「新たな発見」がこのようなコメントにつながったのだと信じている。

誕生日チェーン (Warm Up) についてのコメントに、「自分と同じ誕生日の人が誰れなのか分かりました」というもの、また「今回誕生日順に並んで、7月が自分ひとりしかいなかったのがビックリした」というコメントがあった。これもまた、小さな発見である。同じ誕生日の人が誰だか分かったから、すぐに英語力がついたり、社会に出て生きていく力がついたりするというわけではないだろう。しかし、新しい学校、新しい仲間の中に、明日学校に行ったら自分と同じ誕生日の人がいて、少なくともその人と誕生日についての話はできるという安心感がその小さな発見から生まれるのではないだろうか。三島・他(2004)は一緒に過ごすクラスを1つの集団と考え、「安心できるクラス環境が集中した学園生活の母体となる」と考え、「安心できる、あるいは自分の居場所がある肯定的集団(準拠集団)」を作り上げるSGEの活動の導入を支持している¹⁶⁾。三島・他の意見は釧路高専での「新入生オリエンテーション」での、「進路実現のための人間関係(リレーション)作り」の実践を踏まえており、大いに参考にしたいものである。したがって、SGEを導入することは、少しずつクラスの中に「自分の居場所」を探し出す手助けになるのではないだろうか。その居場所を見つけられた学生は、その場所を「準拠集団」として意識するはずである。

5.2 英語学習の側面への反応

SGEの結果に反して、残念な結果になったのがこの英語学習への反応である。「English」に関してのコメントに中、62%がnegativeなコメントを残したのである。よって仮説2は棄却された。一番多かった反応は、英語を使用したり実際に自分の考えを英語にして、言葉にして発するという作業に、否定的な感想を持った参加者が多くいた。例を挙げると、「英語で自分の意見を伝えるのは難しいと思った」、「英語だとうまく伝わらない」、「英語で理由を考えるのが難しかった」というものだった。「English」の「negative」の全52のコメントの中31のコメントに「難しい(difficult)」という言葉が使われていた。今回の導入では、そのようなこともあろうと比較的参加者にもなじみのある、既習言語項目でもある比較表現を扱ったのだが、このような結果になったことが非常に残念である。

原因としては、4つ考えられる。第1に、参加者に比較級などの言語項目が定着していなかった。第2に、十分に口頭で発表する活動が以前から行われてこなかったため、英語を口に出して使用することに慣れていない状態で学生が活動に参加した。第3に、筆者の英語使用に関するインストラクション、または活動にいたるまでの英語使用面でのサポートが不足しており、参加者が混乱したまま活動に参加してしまった。第4に、この活動を導入するきっかけともなった、クラスでの人間関係がうまく確立しておらず、コミュニケーション活動をすることにためらいがあった。

第1の原因の可能性は低いと考える。比較の表現を使用したのは、普段の授業の進行とはまったく関係せず、筆者が勝手に知っているものと仮定して、参加者にとっては唐突に起こったものである。また、よく英語教育現場で使用されるPPP(presentation-practice-production)の順番を無視したのもあり、もしそのとき学習中であって練習も多く行われた言語項目であれば避けられたコメントだったのかもしれない。しかしながら、「形容詞及び副詞の比較変化」は中学校の学習指導要領にも記載されている言語項目でもあり、この理由が原因である可能性は低いものと思われる。

第2の原因の可能性は否定はできない。中学校の英語の現場では「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ために、生徒たちは今までに無く英語を口頭で使用する機会を得ているものであると信じている。しかし、Sato(2002)の指摘にもあるように、実際週に3時間程度の授業の中で英語を実際に

使用するレベルまで高めていくには、時間が足らず、また同一クラス内に英語力に差がある生徒たちを均等に一定のレベルまで上げる授業を行うのは相当困難なことであると考える¹⁷⁾。また、Sato は、日本の公立の高等学校で行われているオーラルコミュニケーションのクラスで、文法の授業を行っている現実も指摘している。受験を差し控えた生徒に、コミュニケーション活動ばかりでは、という背景も考慮しなければならないが、それが英語で口頭発表する際、練習不足として障害になっている可能性も否めない。

解決策としては、やはり普段から英語を使用することを念頭において普段からの授業を展開していく必要がある。SGE の「インストラクション」がこれから行う活動のねらいを明示するように、授業でこれから覚える文法・語彙、読む英語、聞く英語、書く英語、話す英語は、何のためにやるのかを明示し、学生たちを喚起していく必要があるのではないだろうか。例えば、(これは筆者の憶測であるはあるが)単語テストのために毎週覚えては忘れていく多くの英単語も、そこに覚えることの意味を加えてやることで、記憶に残ったりするのではないだろうか。

また付け加えて言うと、口頭での英語の使用に難しさを感じる原因としては、前項にも述べたように、特に SGE の二者択一のエクササイズの中に理由を述べる活動があり、そこでつまづいている参加者が多かったのではないだろうか。英語の発表に慣れる・慣れないの前に、日本語でも自分の意見に対する理由付けができない参加者がいたことが "others" のコメントから伺える。

第 3 の原因に関しては、注意を払わなければならないものであると筆者自身が痛烈に感じていることである。一つひとつ段階を踏み、使用する語彙を与えたり、使用するであろう英語表現を提示してあげたり、または既習のものとの繋がりを提示してあげたりしながら、徐々に広げていかないと学生は取り残されてしまう恐れが大きいのである。したがって、例文をワークシートに載せ、モデルになるやり取りを、1人の参加者に前に出てきてもらい筆者と行いこの活動を始めたのである。集めたコメントの欄にも、「指示が不鮮明で、どのような英語表現を使えばよいのか分からなかった」というコメントは見当たらなかった。よって第 3 の原因の可能性は低いと考えたいが、100%そうでないとは言いきれない。

すると、これはむしろ参加者たちが表現したいと思ったことは、既習の文法や語彙だけでは表現できないんだ、と言う壁にぶつかっているのではないだ

ろうか。それは、以下のようなコメントからも言える。例えば、「自分の言いたいことを英語で表現するのはとても難しかったです。もっといっぱい単語を覚えないとだと思いました」、「まだ頭に入っていない単語の量や文法がたくさんあるのでそれを覚えて聞きたい」、「英語で人のことを聞いたり、紹介するのはとても難しかった。もっと勉強しなければと感じました」。注目すべきは、それぞれのコメントの後半部分の、前向きなコメントである。SGE の活動を通して自分自身のことについて何かクラスメートに伝えたいことのできた参加者は、伝えたいことがあるのだが、英語で表現しきれない、したがってもっと勉強していきたい。このようにつながっていくのではないだろうか。もしかしたら SGE の活動というのは、コミュニケーションの核ともなる「伝えたい」という気持ちを生じさせることのできるものなのではないだろうか。

第 3 章で述べた、Richards & Schmidt の提唱する task-based language teaching の (c) の項目に、"authentic" な環境があり、日本国内で作り上げるのは先ず無理であるとしたが、英語使用の面では英語を使用する必然性の欠如からその環境を作り上げることは不可能に近いが、意見交換する相手に何かを伝えたいと思わせる、「言語を使用する」上での authentic な環境(言葉を交わす必然性がある環境)はこのようにして作り出せるのではないだろうか。これは、「外国人に長岡市内で英語で道案内をする」、という状況設定をすることとは、また違った活動である。

要するに参加者たちは、既習の、または提示した言語項目や表現方法のレベルを越えて、より複雑なことを表現することに「難しさ」を感じたと結論付けることができないだろうか。そして、この「難しさ」は、活動自体に対する negative な反応ではなく、英語や英語を使用する参加者自身の英語能力に対するものである。このことは決してマイナスなことではなく、むしろ「伝えたい」という意欲を起こしたとして、プラスに考えても良いのではないだろうか。

そして第 4 の原因であるが、これは今回の英語教育での SGE 活動を長期にわたり導入し、その前後の変化を見なければ解明できない。クラス全体の様子を、「人間関係」と「英語力」の面から見て、継続的に SGE の活動を高専のクラスに合うよう工夫して取り入れ、2 者の相関を取れたら、この問題は解明できるのではないだろうか。本研究は、未だに SGE を導入したばかりの時期であり、簡単なアンケートとして参加者の反応を見ることでしか結果は出

ていないが、よりアンケートを信頼性のあるものにし、また参加者の「人間関係」や「英語力（特に表現の能力）」を数値化し提示できるよう努力したい。

6. CONCLUSION

多くの参加者が、楽しい、クラスメートのことについて知りたい、発見や驚きがあった、などの理由から英語での SGE の活動を支持してくれた。反対に、多くの参加者が英語を使用することの難しさを体感し、negative なコメントを残した。これだけのデータだと、まだまだ SGE が学習者の英語学習または第 2 言語習得に有効であるということは言えない。しかし、SGE 活動に対する高い支持率から、何かを伝えたいと思う心を生み出したとはいえるのではないだろうか。人と人とのつながりを意識した活動は、「伝えたい」と思う気持ちに、「聞きたい」と思う気持ちも同時に育て、お互いに発言することやその人自身を受け入れる教室環境作りを目指している。筆者はこの他にも多く実践し、これからも英語の授業に SGE を多く取り入れていきたい。

REFERENCES

- 1) Long, M.: The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press., pp. 413-68, 1996.
- 2) 財団法人語学教育研究所.:『英語指導技術再検討』:大修館書店., 1988.
- 3) Ellis, R.: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press., 2003.
- 4) 小野寺正巳・他.:「ショートエクササイズによる継続的なグループ・エンカウンターが学級適応に与える影響」『カウンセリング研究』, vol.38(1), pp.33-43, 2005.
- 5) 文部科学省.:「義務教育に関する意識調査」結果の速報について Retrieved August 10th, 2005 from the World Wide Web: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901/gimukyoku.htm. 2005.
- 6) 図書文化.:「構成的グループ・エンカウンター」 Retrieved August 10th, 2005 from the World Wide Web: <http://www.toshobunka.co.jp/sge/index.htm>, 2005.
- 7) 國分康孝・他.:『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』図書文化., 1999a.
- 8) 國分康孝・他.:『エンカウンターで学級が変わる高等学校編』図書文化., 1999b.
- 9) 國分康孝・他.:『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集 PART2』図書文化., 2001a.
- 10) 國分康孝・他.:『エンカウンタースキルアップ』図書文化., 2001b.
- 11) 吉澤克彦.:『中学校学級づくり構成的グループエンカウンターエクササイズ 50 選』明治図書., 2004.
- 12) 伊藤明美.:「英語教育における構成的グループエンカウンターを試み」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』 vol.35, pp.43-70, 1997.
- 13) 小野寺正巳.:『平成 15 年度一関高専厚生補導研究会』 Retrieved August 1st, 2005 from the World Wide Web: <http://www.ichinoseki.ac.jp/soudan/SGE.html>, 2003.
- 14) 和田修・山田千秋.:「構成的グループ・エンカウンター」『東筑紫短期大学研究起用』 .vol.33, pp.149-156, 2002.
- 15) Richards, R. C. & Schmidt, R. (Eds.): *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Edinburgh: Longman, 2002.
- 16) 三島利紀・他.:「新しい「新入生オリエンテーション」を求めて:構成的グループエンカウンター (SGE) の導入を試行して」『釧路工業高等専門学校紀要』 vol.38, pp.81-87, 2004.
- 17) Sato, K.: Practical understandings of Communicative Language Teaching and Teacher Development. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Context and Concerns in Teacher Education* (41-81). New Heaven, CT: Yale University Press., pp.41-81, 2002.

(2005. 8. 29 受付)