

英語授業における言語使用のあり方：
学年の変化が学習者の意識に及ぼす影響

酒井優子（東海大学）
志村昭暢（北海道教育大学）

Abstract

The goal of this paper is to elucidate how high school students' perceptions regarding the use of their first language (L1, or Japanese) in second language (L2, or English) classes vary across grades. Identical questionnaires regarding students' view of L1 and L2 use were administered to the same group of students at different points in time. The first measurement was in grade 1, and the second in grade 3. The data suggests that grades and curricula affect students' perceptions according to three factors: 1. Classroom Interaction, 2. Understanding of Content, and 3. Explanation of Linguistic Forms. The results revealed that the effects of students' grade on the general curriculum was the most salient. Students in grade 3 greatly supported the use of L1 specifically for teachers' explanations of linguistic forms, and for reading and listening comprehension. The paper also reports how grades and curricula interactively affect the students' language preferences, which hopes to provide some pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom in a Japanese context.

1. はじめに

外国語教育の学習環境は、目標言語(TL)、或いは第二言語(L2)に加えて学習者と教師の言語が言語レパートリーとして常に潜在的に存在しており、その意味では、多言語環境であると言える (Blyth, 2003)。この潜在的に常に存在する学習者の第一言語(L1)を外国語教室で使用するものの是非については、学習者の L1 をできるだけ排除し、学習者に最大限の L2 インプットを与え、その継続的な使用を促すことで L2 習得を目指すモノリンガルアプローチ (Krashen & Terrell, 1983)と、学習者の L1 を外国語学習における有用なリソースとして認め、活用していこうというバイリンガルアプローチの視点から議論されてきた(Auerbach, 2003; Cook, 2001)。

最近の外国語教育の研究では、L1 をむしろ積極的に取り入れ、L1 と L2 の二言語を併用すべきだという考え方が主流になってきている(Littlewood & Yu, 2011; Hall & Cook, 2012)。L1 を取り入れる利点として、指導の効率性等の教育的機能(Macaro, 2005)、言語面の理解を助けるメタ言語的機能 (Cook, 2010)、認知負荷の大きいタスク遂行時に思考を活発化する認知的機能 (Storch and Wigglesworth, 2003)、学習者間のコミュニケーションを円滑にし、足場づくりの手段を提供する等、協働的学習に有益な意思疎通機能 (Anton & DiCamilla, 1998; Storch & Aldosari, 2010)がある。さらに、L1 使用が学習者の不安を軽減し、心的安定感を与える心情的機能 (Brooks-Lewis, 2009)など、コミュニケーション重視型外国語教育において軽視されてきた学習者の L1 使用は、一定の効用が認められてきている。L2 の最大限の教室内使用の有用性を認めながらも、学習者の L1 は新しい言語を学ぶ際に基盤となる既存知識を与える言語スキーマ(linguistic schemata)であり、重要な言語リソースであるとして再評価する見方もある(Manara, 2007)。

一方、日本の英語教育の指針を定める政策においては、英語の授業は英語で行うことを基本とする (L2-only) の授業スタイルが推奨されてきている。2017年3月に告示の学習指導要領(文部科学

省, 2017) では, 高等学校に続いて, 中学校においても「授業は英語で行うことを基本とする」が明記された。さらに, 小学校中学年での英語活動, 高学年での英語教育の教科化も推進され, 実践指向型の英語教育に伴って L2-only の動きは今後も奨励されていくように思われる。

しかしながら, 高等学校の英語教員を対象に行った調査 (ベネッセ総合教育研究所, 2015) では, 授業内での L2 使用が 3 割に満たないと回答する英語教員の割合が半数を超えており, 高等学校の英語授業においては, L2 使用を基本とする授業が浸透しているとは言い難い。そして教師の L2 使用が低くなっている理由として, 教師自身の英語力と基礎基本の定着や入試への対応に対する不安, 日本語で教えることによる効果を見逃す等が挙げられている (ベネッセ総合教育研究所, 2015; 寺島, 2009)。

本研究は, 授業内での L1・L2 使用について, 学年の経過が学習者の意識に与える影響について調査する。そのため, 生徒の所属する「学科」に加えて「学年」も調査要因として取り上げ, 高等学校の英語授業における L1・L2 使用の実態を学習者の意識調査から調査し, 報告する。

2. 先行研究

EFL 環境における L1・L2 使用に関する意識を探る調査は, 授業観察と教師や学習者への質問紙の双方を使用したもの, または質問紙のみを基に, 韓国 (Liu, Ahn, Baek & Han, 2004), 日本 (Shimizu, 2006; Shimura, 2007; Sakai, 2018), イラン (Nazary, 2008) 等でなされており, 教師が L1 を使用するかは, 概して, 授業で扱う内容, 題材の難易度や学習者の習熟度の違いが意識に影響を与えている可能性を示している。例えば, Liu et al. (2004) は, 学習者の回答から, 教師の L2 使用はリスニングとスピーキング技術の向上に役立つが, 教師に L2 使用を期待するか否かは教材の内容の複雑さによるとしている。

Shimizu (2006)は、日本の大学生を調査し、中・上級のレベルの学習者は、教師の L2 使用を歓迎する傾向があるが、初級・最上級レベルの学生は、L1 は授業の理解に不可欠だと認識しており、Nazary (2008) もこの点において同様の結果を報告している。また Shimizu (2006) は、非英語専攻の学生が、L1 は英語学習に効果的であり、その使用には賛成であるとし、英語専攻の学生と異なった傾向を示したことから、専攻の違いが言語使用の意識に与える影響を示唆している。

Shimura (2007)は、日本の高等学校の英語授業のオーラルコミュニケーションとリーディングの授業を観察し、教師の L1 使用はオーラルコミュニケーションでは少なく、リーディングクラスでの教師の L1 使用は主に内容の要約や文法説明であったとし、授業内容や目的の違いが教師の L1・L2 使用に影響を与えることを示唆した。しかし、学習者の所属学科や学年が与える影響については調査していない。

Sakai (2018)は、学習者の所属学年と学科の違いが、高等学校の英語授業における L1・L2 使用に関する学習者の意識に影響を与えることを示した。全体的な傾向として、1 学年と英語に重点を置いた学科が、L1 使用に最も否定的であり、工業系・商業系の学科の生徒は L1 使用に肯定的であった。また学年の影響は、普通科で最も顕著であり、特に最も L1 使用に否定的であった 1 学年と 2 学年、1 学年と 3 学年間で意識の差が大きく見られた。また、L1 使用が学年や学科により、教科書で扱われる内容が高度になる際、学習者の認知的な負荷を下げる効果があることを指摘した。

3. 研究課題

このように、所属する学科や学年、又は専攻の違いが学習者の L1・L2 使用に関する意識に与える影響について調査した研究は幾つか見られるが、同じ学習者集団を対象に、経年による意識の変容を調査した研究はあまり行われていない。同じ参加者を対象に、学

年が上がることの影響を調査する必要がある。また、高等学校の多様な学習者の言語使用に対する意識を把握するため、カリキュラムの違いや、学科集団が作り出す意識の差が相互にどう影響し合うのが調査する必要があると考える。本研究では、同じ参加者を対象に、参加者が1年次と3年次の調査を実施し、学年が上がるにつれてL1使用に関する学習者の意識の変化について調査する。研究課題は以下の2点である。

RQ1. 学年の経過により、学習者の L1・L2 使用に関する意識の違いが見られるか。

RQ2. 所属学科の違いにより、学習者の L1・L2 使用に関する意識の違いが見られるか。

4. 研究方法

4.1 調査参加者

調査参加者は、4 学科を有する公立学校 1 校に所属する生徒のうち、2013 年 10 月に 1 学年に所属していた生徒で、Sakai (2018) が調査対象とした同一の学習者集団である。参加者の所属学科は以下の 4 学科である。①中・上級以上の大学進学を目指す学科（普通）、②英語に重点を置いた学科（英語）、③工業系の学科（工業）、④商業系の学科（商業）。以下、調査参加校の学科の特徴を簡単に述べる。学科ごとの参加人数を表 1 に示す。

表 1 参加者の所属学科別人数

調査年		普通	英語	工業	商業	合計
1 年	<i>N</i>	80	77	39	34	230
	%	34.78%	33.48%	16.96%	14.78%	
3 年	<i>N</i>	78	76	39	38	231
	%	33.76%	32.91%	16.67%	16.67%	

調査校は、国際化・情報化に対応した教育を重視する学校で、コ

コミュニケーション重視の英語教育に取り組んでいる。

普通科は、大半が国公立大学受験を視野に入れて学習している。そのため、特に2年次以降は、センター試験、またその後の二次試験に向けて受験を意識した授業を各教科で行っている。

英語科は文系の学科であり、必修の英語の他、2年時ではフランス語、ロシア語、中国語、韓国語を選択する。英語によるプレゼンテーション、ディベートをALTの補助を得て実践しており、3年間英語による授業を基本とする。国公立大学への進学を希望する生徒もいるが、文系私立大学へ進学を決める生徒が大半である。海外への進学を視野にいれる生徒もいる。

工業科では、主に電気系・ハードウェアに関する技術を学ぶが、理系の大学進学にも対応しており、特に工業系の国公立大学への進学を目指す学生が多い。1年次を除いて、ALTとの授業はなく、学習者のL2能力を考慮し、やや易しめの教科書を使用している。2,3年次は、進学に対応して文法の復習や英文読解のための演習も行う。

商業科は、プログラミングなど情報処理、簿記・財務会計に関する授業の他、流通やマーケティング、デザイン、プレゼンテーションに関する知識やビジネス英語をグローバルな視点から学習する。全体として私立大学への進学率が高く、専門学校への進学も多くみられる。2年次のビジネス英語の科目でALTの指導によるプレゼンテーションを学ぶ機会がある。工業科同様、基礎的な教科書を主体に学び、進学を希望する生徒を対象に英文読解の演習を行う。

4.2 調査方法

経年による英語学習者のL1・L2使用に関する意識を明らかにするために、Nazary (2008)を参照に、Sakai (2018)が使用した同一の質問紙調査を同学年集団に対して二度行った。質問紙は、「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの6段階、リカート法を用いた。第1回調査は、2013年10月(1学年時)、第2回調査は、2015年11月(3学年時)に著者が行った。無記名の調査ではある

が、回答内容が生徒に不利益に働くことがないことを確認し、承諾を得たうえで実施し、即回収した。質問紙は、英語表記に加え、日本語の訳を添え、生徒が回答に戸惑わないようにした。また、英語の授業での日本語や英語の使用についての考えを引き出すため、記述式の自由回答欄を設け、英語または日本語で任意に回答させた。生徒の自由回答の結果は考察で使用することとした。未回答や不適当な回答と判断されたものを精選したところ、2013年に行った第1回目では230名、2015年に行った第2回目の調査では、231名が分析対象となった。全質問項目は付録に示した。分析には統計分析ソフト HAD.15 (Shimizu, 2016)を用いた。

5. 結果

5.1 英語授業における学習者の L1・L2 使用の意識

高等学校の英語授業における L1・L2 使用の意識を明らかにするために、質問紙の 18 項目を用いて探索的因子分析、最小二乗法、プロマックス回転を行った。その際、どの因子にも貢献しない 4 項目を除外し、再度因子分析を行ったところ、固有値 1 以上の 3 因子を得た (表 2)。また、各因子の α 係数はすべて .80 以上またはそれに近い数値であり、因子としての信頼性が高いと判断した。

第 1 因子は、「ペアやグループ活動での生徒の L1 使用」や「授業指示の際の教師の L1 使用」等の項目の因子負荷量が高く、いずれも教室での授業運営や学習者間の言語活動で使用される場面が想定されていることから、第 1 因子を「教室インタラクション」と名付けた。第 2 因子は、「リスニング活動における教師と生徒の L1 使用」、「リーディング活動における」、「テストでの和訳における生徒の L1 使用」など、内容理解に関する項目の因子負荷量が高いことから、第 2 因子を「内容理解」と名付けた。第 3 因子は「基礎的な文法事項の説明の際の教師の L1 使用」や「複雑な文法事項の説明の際の教師の L1 使用」、「新出単語の説明時の教師の L1 使用」など、教師が文法や語彙など言語形式に関する説明の際に L1 を使

用することについての因子負荷量が高いことから、第 3 因子を「言語形式の説明」と名付けた。

以上のように英語授業における学習者の L1・L2 使用に関する意識について、第 1 因子「教室インタラクション」、第 2 因子「内容理解」、第 3 因子「言語形式の説明」という 3 つの特徴があることが示された。

表 2 英語授業における学習者の L1・L2 使用の意識における因子分析の結果

項目	因子		
	1	2	3
Q2 教師の L1 使用容認	.97	-.11	.00
Q3 生徒の L1 使用容認	.84	.01	-.09
Q4 L1 は授業に役立つ	.59	-.14	.25
Q9 教師の L1 授業指示	.56	.12	-.05
Q1 教師は L1 を知るべき	.54	-.01	-.01
Q11 生徒の L1 ペアグループ	.47	.16	-.02
Q15 生徒 L1 テストでの和訳	-.10	.81	-.09
Q13 生徒 L1 英単語を和訳	-.06	.67	.11
Q16 教師と生徒リスニング	.13	.62	.05
Q17 教師と生徒リーディング	.27	.52	.04
Q6 教師 L1 基礎的な文法事項の説明	-.05	-.02	.86
Q8 教師 L1 使用上の違いの説明	-.09	-.02	.78
Q10 教師 L1 複雑な文法事項の説明	.16	.02	.49
Q5 教師 L1 新出単語の説明	.15	.18	.46
$\alpha =$.83	.80	.79

5.2 第 1 因子「教室インタラクション」に対する生徒の意識

「教室インタラクション」の項目に関して、学年の経過と所属学科の違いによる生徒の L1・L2 使用の影響を調査するため、学年と学科を独立変数、第 1 因子の得点を従属変数として二元配置分散分析を行った(表 3)。その結果、学年 ($F(1, 453) = 7.96, p = .01, \eta^2 = .02$)と学科 ($F(3, 453) = 52.53, p < .01, \eta^2 = .26$)の主効果が有意であることが示され、学年の効果量は小程度、学科の効果量は大き

いことが示された。また、学年と学科間の交互作用は、効果量は小程度であるが見られた ($F(3, 453) = 3.04, p = .03, \eta^2 = .02$)。第1因子の教室インタラクションの因子得点についての記述統計を表4・5に示す。表中の M と SD は因子得点の平均と標準偏差を示している。

表3 第1因子 教室インタラクションの二元配置分散分析の結果

	SS	df	MS	F	p	η^2
学年	5.22	1	5.22	7.96	.01	.02
学科	103.31	3	34.44	52.53	<.01	.26
学年 × 学科	5.97	3	1.99	3.04	.03	.02
誤差	296.98	453	0.66			

表4 第1因子 教室インタラクションの記述統計 (学年)

学年	N	M	SD
1年	230	-0.17	0.98
3年	231	0.17	0.17

表5 第1因子 教室インタラクションの記述統計 (学科)

科	N	M	SD
普通	158	-0.24	0.80
英語	153	-0.39	0.79
工業	78	0.44	1.01
商業	72	0.89	0.76

学年の主効果に有意な差が見られ、平均値を比較したところ、3年次が1年次より高いことが示された。また、学科の主効果にも有意差が見られたため、多重比較 (Bonferoni 法) を行ったところ、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。工業科と商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。普通科と英語科と

の間には有意差が見られなかった ($p = .59$)。

学年と学科の交互作用に有意差が見られたので、学年の単純主効果検定を行った結果、学年×普通科 ($F(1, 453) = 11.42, p < .01, \eta^2 = .02$)と学年×英語科 ($F(1, 453) = 14.59, p < .01, \eta^2 = .03$)で有意差が見られた。普通科も英語科も学年間の効果量は小であった。工業科と商業科では有意差は見られなかった。学科の単純主効果の検定を行ったところ、学科×1年 ($F(3, 453) = 39.27, p < .01, \eta^2 = .21$)と学科×3年 ($F(3, 453) = 15.74, p < .01, \eta^2 = .09$)の両方で統計的に有意差が見られ、効果量は1年次が大で、3年次が中であった。多重比較 (Bonferoni 法)を行ったところ、1年次では、普通科と英語科間に有意差が見られなかった($p = .17$)が、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。また、工業科と商業科の間にも有意差が見られ ($p = .02$)、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。平均値は、商業科、工業科、普通科、英語科の順に高かった。3年次では、普通科と英語科、工業科と商業科の間に有意差が見られなかったが、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。

3年次の平均値を比較すると、1年次同様、商業科、工業科、普通科、英語科の順に高かった。

5.3 第2因子「内容理解」に対する生徒の意識

「内容理解」の項目については、学年間の主効果は、統計的な有意差は見られなかったが、有意傾向は見られた ($F(1, 453) = 2.81, p = .09, \eta^2 = .01$)。学科間の主効果の検定では、統計的な有意差が

見られ、効果量も大であった ($F(3, 453) = 35.99, p < .01, \eta^2 = .19$)。交互作用でも、効果量は小であるが、統計的な有意差が見られた ($F(3, 453) = 3.94, p = .01, \eta^2 = .03$) (表 6)。「内容理解」の因子得点の記述統計は表 7・8 に示した。

表 6 「内容理解」の二元配置分散分析の結果

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
学年	1.83	1	1.83	2.81	.09	.01
学科	70.56	3	23.52	35.99	<.01	.19
学年 × 学科	7.72	3	2.57	3.94	.01	.03
誤差	296.04	453	0.65			

表 7 「内容理解」の記述統計 (学年)

学年	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1年	230	-0.12	0.94
3年	231	0.12	0.86

表 8 「内容理解」の記述統計 (学科)

科	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
普通	158	-0.28	0.80
英語	153	-0.23	0.80
工業	78	0.31	0.96
商業	72	0.77	0.75

学科の主効果にも有意差が見られたため、多重比較 (Bonferoni 法) を行ったところ、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。工業科と商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。普通科と英語科との間には有意差が見られなかった ($p = .59$)。

学年と学科の交互作用に有意差が見られたので、学年の単純主効果検定を行った結果、学年 × 普通科で統計的な有意差が見られた ($F(1, 453) = 16.33, p < .01, \eta^2 = .03$)。平均値を比較したところ 3 年次

の方が高いことが示された。英語科については有意傾向のみ見られ ($p = .06$)、工業と商業については統計的な有意差は見られなかった。学科の単純主効果の検定を行ったところ、学科×1年 ($F(3, 453) = 29.34, p < .01, \eta^2 = .16$)と学科×3年 ($F(3, 453) = 10.24, p < .01, \eta^2 = .06$) の両方で統計的に有意差が見られた。効果量はそれぞれ、大、中であった。多重比較の結果、1年次では、普通科と英語科の間に有意差が見られなかった ($p = .15$) が、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。また、工業科と商業科の間にも有意差が見られ ($p = .04$)、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。3年次でも、普通科と英語科の間に有意差が見られなかった ($p = .17$) が、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$)、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。また、工業科と商業科の間にも有意差が見られ ($p = .02$)、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。平均値は、1年次では、普通科が一番低く、次に英語科であったが、3年次では、普通科は英語科に次いで低かった。商業科の平均値が一番高いのは3年次でも変わらなかった。

5.4 第3因子「言語形式の説明」に対する生徒の意識

「言語形式の説明」の項目については、学年 ($F(1, 453) = 13.26, p < .01, \eta^2 = .03$) と学科 ($F(3, 453) = 41.73, p < .01, \eta^2 = .22$) の主効果が有意であることが示され、学年の効果量は小、学科の効果量は大であった。また、学年と学科間の交互作用は、効果量は小であるが見られた ($F(3, 453) = 4.76, p < .01, \eta^2 = .03$) (表 9)。「言語形式の説明」の因子得点の記述統計を表 10・11 に示す。

表 9 「言語形式の説明」の二元配置分散分析の結果

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
学年	8.27	1	8.27	13.26	<.01	.03
学科	78.09	3	26.03	41.73	<.01	.22
学年 × 学科	8.91	3	2.97	4.76	<.01	.03
誤差	282.59	453	0.62			

表 10 「言語形式の説明」の記述統計（学年）

学年	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1年	230	-0.19	0.94
3年	231	0.19	0.85

表 11 「言語形式の説明」の記述統計（学科）

科	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
普通	158	-0.41	0.90
英語	153	-0.10	0.76
工業	78	0.36	0.90
商業	72	0.74	0.66

学年の主効果に有意な差が見られ、平均値を比較したところ、3年次が1年次より高いことが示された。また、学科の主効果にも有意差が見られたため、多重比較（Bonferoni法）を行ったところ、普通科と英語科・工業科・商業科の間に有意な差が見られ（ $p < .01$ ）、平均値を比較したところ、英語科・工業科・商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ（ $p < .01$ ）、平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。工業科と商業科の間にも有意な差が見られ（ $p < .01$ ）、平均値を比較したところ、商業科の方が高かった。普通科と英語科との間には有意差が見られなかった（ $p = .59$ ）。

学年と学科の交互作用に有意差が見られたので、学年の単純主効果検定を行った結果、学年×普通科で、効果量が中の統計的な有意差が見られ（ $F(1, 453) = 31.14, p < .01, \eta^2 = .06$ ）、平均値を比較したところ、3年次の方が高いことが示された。学年×英語科でも、効果量小の統計的な有意差が見られ（ $F(1, 453) = 7.81, p = .01, \eta^2$

= .02), 平均値を比較したところ、3年次の方が高いことが示された。工業科と商業科については統計的な有意差は見られなかった。学科の単純主効果の検定を行ったところ、学科×1年 ($F(3, 453) = 34.77, p < .01, \eta^2 = .19$) と学科×3年 ($F(3, 453) = 11.57, p < .01, \eta^2 = .07$) の両方で統計的に有意差が見られた。効果量はそれぞれ、大、中であった。多重比較の結果、1年次では、工業科と商業科の間では有意差が見られなかったが ($p = .14$), 普通科と英語科・工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$), 平均値を比較したところ、英語科・工業科・商業科の方が高いことが示された。英語科と工業科・商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$), 平均値を比較したところ、英語科よりも工業科と商業科の方が高いことが示された。3年次では、普通科と英語科間 ($p = .27$), 英語科と工業科において統計的な有意差は見られなかった ($p = .23$) が、普通科と工業科・商業科の間に有意な差が見られ ($p < .01$), 平均値を比較したところ、工業科と商業科の方が高いことが示された。英語科と商業科の間にも有意な差が見られ ($p < .01$), 平均値を比較したところ、英語科よりも商業科の方が高いことが示された。

6. 考察

6.1 「教室インタラクション」に対する生徒の意識

「教室インタラクション」に関して、経年の影響は普通科と英語科でのみ見られ、両学科とも3年次の平均値が上昇していた。つまり、1年次には、教師のL1での指示やペア・グループワークでの生徒のL1使用にかなり否定的であったが、3年になって、ややL1を支持する結果となった。

学科の影響は1年次と3年次の両方に見られ、1年次にL1使用に否定的であった英語科や普通科と対照的に、工業科と商業科は1年次からL1使用を支持していたことがわかった。中でも商業科は、1年次からL1使用に一番肯定的であり、工業科と共に経年による変化は見られなかった。

英語科については、3年間を通してALTが積極的に関わり、スピーチやディベートなど、重点的に英語運用能力を伸ばすカリキュラムが組まれている。こうした特徴あるカリキュラム内容を、この学科の生徒は入学時から歓迎しており、言語活動を行う際に媒体となる言語がL2であることに抵抗をあまり感じていないと思われる。この科の生徒にとって、英語は自ら発信し、教師や仲間と対話・討論する言語であり、この認識は以下の1年次の自由記述のコメントからも見られる。

「中学と違い全てが英語になり、初めは不安がたくさんあった。でも自分の意見、質問などの全てを英語で会話することで英語力がついたと思う。」「英語を使い続けていて、沈黙したりするときには、日本語を使用してもいいと思うが、できるだけこの学科に来た意味もあるので、英語は多用した方がいいと思う」。

しかし、3年次では、オールイングリッシュの授業に感謝する生徒がいる一方、「基本的に全部英語の方がよいが、あとは生徒の反応をみて日本語を使ってほしい」「友達同士だと授業でも英語を使いづらくなる」などコメントもあり、大多数が全面的にL2-onlyの授業を支持していた1年次との違いが見られた。

普通科の生徒は、英語科同様、3年次において、ややL1を支持する結果となっている。しかし、英語科と異なって、3年次では受験に対応した訳読の授業が多く、言語活動がほとんどない中で、英語科の学生とほぼ同程度にL1を支持していたのは興味深い。「指示や注意を英語で言わないでほしい。わかりにくい」といったコメントもあったが、「1年のときは最初の英語の授業はとまどったけど、しばらくしたら慣れたので、先生はずっと英語で授業をした方がいいと思う」「英語で自分の考えを発表したり、表現したりする授業を増やしてほしい」といった1年次の英語媒体の授業を評価する記述が3年次で見られた。

また、「英語の教員は正しい発音やイントネーションで英語を話せる人にしてほしい」「先生の英語が流暢じゃない。知識が浅い」

といった教師の英語力に言及したコメントもあった。これらのコメントは、日本人英語教師の「非母語話者のロールモデル」(大藪, 2007) のありかたや、「どんな英語を教えるのか」といった日本の環境下における英語教育の目的に関わる重要な問題を示唆している。

工業科と商業科の生徒は、1年次と3年次ともに、教師の日本語による指示や生徒の活動における日本語使用に好意的であった。しかし、商業科が1・3年次ともに高いL1支持を示したことは、ビジネス英語を取り入れるなど、グローバル化に対応するカリキュラムに反する結果となった。「(英語での授業) は、苦手な人にとって全くわからない授業になる(1年次)」、「英語の基礎もないのに英語で話しかければわかるようになるという考えには賛成できない(3年次)」といった記述がある一方、「授業中での英語を増やしてほしい(1年次)」「自分で会話したり、ディベート等もやってみたい(1年次)」という声もあり、教師の英語使用量に関して満足していない生徒もいることが示された。

対照的に、工業科の生徒からは「英語で授業をしてくださっているので、英語の力が上がったような気がする(1年次)」というコメントがある一方、英語での授業を良しとしながらも「理解できない時には日本語を使用すべきだと思う。言語はコミュニケーションのためのものなのだから理解できなければ意味がない(1年次)」「全て英語でやられると本当についていけない(3年次)」といった記述もあり、学習者の言語レベルを考慮したL2使用を求めていることが示された。生徒の記述からは、理解できないまま授業が進行することの不安が読み取れ、L1が情意面でのサポートの役割をする可能性も示している (Manara, 2007)。本研究は、学習者のL2能力の差が意識に与える影響を調査したものではないので、学習者のL2能力の議論は対象外であるが、英語が苦手だと感じている生徒が多いクラスでのL2-only政策の実践の難しさを提示している。

6.2 「内容理解」に対する生徒の意識

「内容理解」に関しては、経年の影響は、普通科で大きく見られた。普通科は、1年次、4学科で最もL1使用に否定的であったが、3年次では英語科が最も否定的となっており、経年の影響が有意傾向のみであった英語科との違いが見られた。1年時では、普通科、英語科に続いて、工業科、商業科という順でL1使用に否定的であり、学科間の差が明確に出る結果となった。これに対し3年次では、普通科と英語科が工業科と同程度に好意的にL1使用を支持しており、普通科と英語科が経年によりL1使用に好意的に変化していることがわかった。経年による影響は、商業科と工業科では見られなかった。

調査時はセンター試験を間近に控え、言語と知識を効率よく学ぶ必要性があり、生徒が認知的サポートとしてのL1を歓迎している可能性を示している。難解な内容を素早く理解するため、読み手は、言葉のそれ自体から得られる情報に加えて、スキーマを活性化し、内容を推測しながら理解を得ようとする(和泉, 2016)。和泉は、リーディングとリスニングの言語理解のプロセスにおける相互補完モデルの考え方を紹介し、日本語によるスキーマの強化が、受験勉強などの英語の内容理解を助けることができると述べている。解答までの思考の過程でL1が使われている可能性があり、この学科の生徒の3年次でのL1支持率の増加につながっていると推測できる。

英語科では、経年の影響は有意傾向にとどまっていた。3年次の英語科は、読解に特化した授業に加え、ディベートやプレゼンテーションなど学科独自のプロジェクト型の言語活動がカリキュラムに取り入れられている。ディベートでは、社会問題や政策の是非を問う題について英語で議論する。情報を収集し、アイデアを生み出す準備の過程では、限定的にL1の使用を認めているが、本番では、チームで協力してL2-onlyでの高度な発表を成功させている。3年間、種々の言語活動をこなすことで獲得した熟練度とL2能力の向上により、認知的負荷の高い活動にも抵抗なく取り組んでいる可能

性を示唆している。

工業科と商業科に関しては、「教室インタラクション」の結果同様、経年による影響は見られず、1・3年次ともに商業科、工業科の順に L1 使用を支持する結果となった。しかし、3年次の商業科が、他学科との比較において L1 使用をより支持する結果となり、ここでも商業科の特徴あるカリキュラムと必ずしも一致しない生徒の言語使用の意識が見られた。3年次の工業科の生徒の中には、たとえ英語であってもグループでやる授業であれば理解しやすいといった意見があった一方で、商業科からのコメントは全て L2 使用に否定的であり、「英語を日本語に訳したり、筆記の問題をもっとやって欲しい」等、むしろ訳読の問題演習を期待するコメントが見られた。3年次の大学入試対策を行っている時期の調査であったため、時期的な影響が L2 使用の否定的なコメントにつながった可能性は否定できない。結果として、調査したこの学年の特定の学科集団の特徴であったということかもしれないが、いずれにせよ、学年と学科が言語使用に関する学習者の意識に与える影響は一様ではないことを示した例と言える。

6.3 「言語形式の説明」に対する生徒の意識

教師の L1 使用による「言語形式の説明」に関して、経年の影響は普通科で最も大きく、「内容理解」で得た結果よりもさらに顕著であった。1年次では、教師の日本語による文法や構文の説明を求めていなかったのに対し、3年次では、L1 による明示的な説明を好意的に受け入れるようになった可能性を示している。

経年の影響については、英語科でも見られた。有意傾向のみであった「内容理解」に対して、日本語と英語の言語構造の違いや語彙の説明のための教師の L1 使用については、3年次になり、有用性を認めている可能性を示した

工業科と商業科に関しては、経年による影響は見られなかった。教師の日本語での文法や語彙の説明は必要であり、所属学年に関わ

らず、一様に L1 使用を支持していることが示された。

学科の差が与える影響は 1 年次で顕著であり、最も L1 使用に否定的であった普通科と最も肯定的であった商業科との間に、意識の違いが大きく見られた。3 年次では、普通科と英語科、英語科と工業科のそれぞれの間で、L1 支持に関して差が見られず、3 年次でさらに L1 に好意的な態度を示した商業科を除けば、学科間の差が薄れた結果となった。特に、コミュニケーションな言語活動を通じて「使える英語」を学習してきた英語科の生徒が、3 年次に工業科と同程度に L1 使用に好意的な態度を示したことは興味深い。基礎的な語彙レベルの教科書を使用し、意味を伝える道具としての英語に慣れさせることが目的であった 1 年次とは違い、3 年次で扱う教材は、語彙数が増え、文構造も複雑である。「文法は、日本語と英語の表現の違いを示しながら説明してくれる方がわかりやすい」「文構造の説明など、日本語との関連が深いものは意識して日本語で教えてほしい」といった 3 年次英語科の生徒のコメントは、教師が、意識的・意図的に、日本語と英語の言語上の特徴の違いを示しながら、日本語で説明を与えることの有用性を生徒が認識している可能性を示した。

さらに、英語科の生徒の意識の変容は以下の自由記述からも見られた。1 年次は、「わからない単語を交えて話して頂けると僕たちのボキャブラリーが増えるのでそうしてほしい」が示すように、教師の積極的な L2 使用を歓迎していた。しかし上述したように、3 年次では、L2 による文法説明の曖昧さに困惑する意見や、英語の文法や構文の仕組みを日本語との比較・関連から、日本語でしっかり説明してほしいといったコメントが増えていた。教師の明示的な L1 での説明が、言語形式の習得を確実にするための「気づき」の役割を果たし、学習者が好意的に受け止めていることを示唆するといえる。

7. おわりに

教室での使用言語のあり方を考えるとき、L2 を学ぶことに主眼を

置いた言語学習と L2 で学ぶことに主眼を置く内容学習の双方の学習を考慮する必要がある。学習者への意識調査から、経年による影響は特に普通科において顕著であったが、3 年次では、ほぼすべての学科が L1 を支持していたことが明らかになった。教師の明示的な L1 による言語形式の説明は、言語の形式面の意識化を促し、L2 の言語学習を援助していた。また、認知的負荷の高い思考力を要する読解活動では、L1 の言語能力と知識が、スキーマを活性化させ、内容学習の認知的サポートの役割を果たしていた可能性がある。

教室での L2 使用量を増やすために、L2 学習を促進する足場となりうる L1 の活用については、実証的な比較研究が必要であり、L2 使用が可能な場面と L1 使用が効果的な場面を体系的に明らかにしていく必要がある。しかしながら、本研究結果が示したように、L1 使用を支持する度合いやその理由は、同一学校であっても、学科や学年間で異なっており、多様な学習者に対応した選択的・戦略的な L1 使用のあり方を探る必要がある。

高等学校の英語授業に限れば、高校生である彼らの知的好奇心を刺激し、満たすような授業の組み立てが必要であり、そのための使用言語のあり方を探る必要があると考える。L1 は、教師と学習者が共有する貴重な言語リソースである。L1 と L2 が深層レベルでつながっており、ともに言語活動を支える認知的な基底能力である (Cummins, 2000) とすれば、学習者の言語の既存知識をすべて活かし、複数の言語のレパートリーを最大限に活用できるようなアプローチが有効と考える。

本研究は、英語の授業の言語使用について、一学年の集団としての経年による意識の変化を探ったものであり、個々の生徒の意識の変化を個別に追ったものではない。また、一教育機関を対象とした調査であり、一般化するには限界がある。しかし、学科間で見られた多様な意識は、L2-only の授業スタイルを推し進める政策と教育現場の現状と課題を示した点で教育的示唆を含むと考える。小学校でも英語が教科化され、今後、小学校から高等学校までのつながり

を意識した言語活動とそのための言語使用のあり方が重要になってくる。L1・L2 とともに発達段階にある学習者が、個人がもつ総合的な言語能力を伸ばしていけるような教室内言語使用のあり方について、授業分析を用いた手法による研究を行っていきたい。

引用文献

- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 314-342.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30 (2), 216-235.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. In C. Baker & N. Hornberger (Eds.), *Bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Blyth, C. (Ed.) (2003). *The sociolinguistics of foreign-language classrooms: Contributions of the native, the near-native and the non-native speaker*. Boston, MA: Heinle.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45 (3), 271-308.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44 (1), 64-77.
- Liu, D., Ahn, G., Baek, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teacher's code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 605-638.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp.63-84). New York: Springer.
- Manara, C. (2007). The use of L1 support: Teachers' and students' opinions and practices in an Indonesian context. *The Journal of Asia TEFL*, 4 (1), 145-178.
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas-ROYAL*, 2 (2), 138-153.
- Sakai, Y. (2018). Teachers' and learners' language use in Japanese high school classes. *The Bulletin of International Education Center, Tokai University*, 38, 13-34.
- Shimizu, H. (2016). An introduction to the statistical free software HAD: Suggestions to improve teaching, learning and practice data analysis. *Journal of Media, Information and Communication*, 1, 59-73.
- Shimizu, M. (2006). Monolingual or bilingual policy in the classroom: Pedagogical implications of L1 use in the Japanese EFL classroom. *Maebashi Kyoai Gakuen College Research Bulletin*, 6, 75-89.

- Shimura, A. (2007). Teacher use of L1: Different class situations. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research, 14* (4), 355-375.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly, 37* (4), 760-769.
- 和泉伸一. (2016). 『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業』. 東京：アルク.
- 大藪加奈. (2007). 「英語で教える英語の授業」：非母国語話者教員をとりまく状況分析と理論的枠組み」. 『外国語教育フォーラム』, 第1号, 26-36.
- 寺島隆吉. (2009). 『英語教育が亡びるとき - 「英語で授業」のイデオロギー』 東京：明石書店.
- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 「中高の英語指導の実態と教員の意識-『中高の英語指導に関する実態調査2015』 Retrieved from <http://www.arcle.jp/report/2015/pdf/>
- 文部科学省(2017). 『高等学校学習指導要領』. 東京：文部科学省.

付録

英語の授業における教師と生徒の英語・日本語使用に関する調査

英語の授業の中で

1. 教師は生徒の母語（日本語）を知っているべきだ。
2. 教師は生徒の母語（日本語）を使うべきだ。
3. 生徒は自分たちの母語（日本語）を使うべきだ。
4. 日本語の使用は英語の授業に役立つ。

教師が日本語を使うのが有効だと考えるのは

5. 英語の新出単語を説明するとき
6. 英語の基本的な文法事項を説明するとき
7. 日本語と英語の文法の違いについて説明するとき
8. 日本語と英語の使用上のルールの違いについて説明するとき
9. 授業で指示を出すとき
10. 複雑な文法事項を説明するとき

生徒が日本語を使ってもよいと考えるのは

11. ペアやグループワークで話すとき
12. ～は英語ではどう言うかとたずねるとき
13. 英単語を日本語に訳すとき（理解していることを示すために）
14. 英文を日本語に訳すとき（理解していることを示すために）
15. テスト問題として英語を日本語に訳すとき

教師と生徒が日本語を使ってもよいと考えるのは

16. リスニングの理解（聞き取りの力）を確認するとき
17. リーディングの理解（読解力）を確認するとき
18. 不安を軽減するため