

高校生の英語教科書に関する意識

中村 愛人・小篠 敏明・坂元 真理子*・渡辺 清美**
(2002年12月6日受理)

Student Perceptions of High School English Textbooks

Yoshito NAKAMURA, Toshiaki OZASA, Mariko SAKAMOTO and Kiyomi WATANABE

Abstract. The present study aims to examine if there may be any significant differences between teachers and students in evaluating the components of English textbooks, and whether the goals for learning English would cause any differences. Five analyses were computed using a two-way ANOVA with teacher/student, and goals for learning English as the independent variables, and scores of each of 5 textbook components as the dependent variable. The subjects were 475 senior high school students and 64 senior high school English teachers, totaling 539. The results indicated that there were differences in the opinion of (1) the consolidation and training of the main points, and (2) the treatment of literary pieces, between teachers and students and among different groups.

1 研究の背景

これまで教材論, 教科書論は主として教師の視点から考察されることが多く, 学習者の目線で論じられることは少なかったように思われる。このような問題意識から, われわれは学習者の視点に立って, 一連の実証研究を行い, 学習者が英語教材, とりわけ英語教科書についてどのような意識を持っているのかを明らかにしようと試みてきた。Nakamura, Ozasa, Sakamoto, and Watanabe (2002a) は64名の高等学校英語教師および100名の附属高等学校学生を被験者として調査を行った結果, 次のような結論を得た。(1) 教師は学生と異なり, 説明文教材を教科書の重要な構成要素と考えている。(2) 学生は文法練習を大切と考えているのに対して, 教師は説明文教材を重要視する。(3) 功利的な学習目的を持っている学生は文学教材を低く評価している。また, 中村・小篠・坂元・渡辺 (2002b) はサンプル数を増やし, 278名の高校生 (内, 国立大学附属高校生208名, 私立高校生70名) を被験者として, 調査を行い, 高校生の教材意識を分析し, 前回の調査とはほぼ同じ結果を導いている。

本研究は, 前回の2回の調査結果に基づき, 学生のサンプル数をより大きくし, さらに, 学生と教師の教材意識をよりきめ細かく分析した。

2 研究の目的

本研究は次のような課題を究明することを目的とする。

- (1) 教科書意識に関して教師と学生との間に違いはあるのか。
 - (2) 英語学習の目的を異にする集団の間に教科書意識の違いはあるのか。
- そして,
- (3) 上記の2要素はどのように関連しあっているのか。

3 研究方法

3.1 教科書の構成要素の特定 (因子分析)

分散分析 (3.2) を行うための準備作業として, まず因子分析 [主成分分析, Keiserの正規化を伴わないバリマックス法] を行って, 被験者の意識の中にある教科書構成要素の抽出を試みた。その結果, 次の5因子を抽出した。(Appendix 1参照)

*広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻, **広島三育学院高校

- ① 評論的題材
- ② 要点の確認・練習
- ③ 学習内容の焦点化
- ④ 文芸的題材
- ⑤ 娯楽的要素

この結果は、学生・教師の被験者集団が教材の構成要素として、「評論的題材」を一番高く評価し、以下、「要点の確認・練習」「学習内容の焦点化」「文芸的題材」そして、「娯楽的要素」の順に高く評価していることを示していると解釈できる。特に、「評論的題材」「要点の確認・練習」「学習内容の焦点化」は、明治期以来、日本の英語教科書の発達過程において意識的に改善されてきた点であったことを考えれば、当然の結果と見なすこともできるであろう。

データの分析においては、この構成要素の平均得点を従属変数とし、以下のごとく2要因(2x4)分散分析を5回行った。

3.2 教科書意識の分析(分散分析)

研究目的に掲げた課題を解決するために、次のようなデザインを用いて2要因(2x4)分散分析を行った。

要因A (被験者間) 教師・学生 水準数2

要因B (被験者間) 学習目的 水準数4

要因Aの水準は次の通りである。

A 1 (被験者間) 教師

A 2 (被験者間) 学生

要因Bの水準は次の通りである。

B 1 英語文化の学習のため

B 2 将来の仕事のため

B 3 受験のため

B 4 教科のひとつとして

従属変数は先の各因子の得点の平均点である。

被験者は高校生475名(内、国立大学附属高等学校生208名、公立普通科高等学校生197名、私立普通科高等学校生70名)、そして高等学校教師64名で、合計539名であった。

4 分析結果

(1) 分析1(従属変数:「評論的題材」の得点平均)

2要因分散分析の結果は表1の通りである。表1から明らかなように、要因A(教師・学生)の主効果は有意であったが、要因Bの主効果および

表1 分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
Actor s	4.576	1	4.576	14.36	0.000****
Bpurpose	0.390	3	0.130	0.408	0.747
AB	0.267	3	0.089	0.280	0.840
error WC	169.085	531	0.318		

****p<.001

表2 要因Aの主効果における多重比較

	1	2
Mean	3.979	3.415
N	64	475

pair	r	Nominal level	t	p	sig
1-2	2	0.040	7.514	0.000	s、

表3 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	p
A	0.479	1	0.479	1.095	0.296
B	3.778	3	1.259	2.880	0.036*
AB	5.422	3	1.807	4.134	4.134**
error WC	232.18	531	0.437		

*p<.05, **p<.01

交互作用は有意ではなかった。

表3から明らかなように、要因A(教師・学生)の主効果は有意ではなかったが、要因Bの主効果は有意であった。このことは、因子2「要点の確認・練習」に対する評価に関して、学習目的を異にする集団間に差がみられることを意味している。どの集団間に有意差が存在するかを精査するために、要因Bの主効果に関する多重比較(Ryan's method)を行った(表4)。

その結果、次の組み合わせの間に有意差が認められた(>:有意差あり, =:有意差なし, 以下同様)。

文化学習=将来の仕事>教科のひとつ>受験

要因Aと要因Bの間に交互作用が認められたので(表3), AB交互作用における単純主効果の検定を行った(表5)。その結果、英語学習を「受験のため」と考える集団において教師と学生の間に、「要点の確認・練習」に対する評価に関して有意

表4 要因Bの主効果における多重比較

	b1	b2	b3	b4
Mean	3.893	3.883	3.260	3.698
N	74	275	106	84

pair	r	Nominal level	t	p	sig.
1-3	4	0.008	6.316	0.000	s
1-4	3	0.013	1.852	0.064	n.s.
2-3	3	0.013	8.242	0.000	s
1-2	2	0.025	0.111	0.911	n.s.
2-4	2	0.025	2.252	0.024	s
4-3	2	0.025	4.529	0.000	s

MSe=0.437251, df=531, sig. Level=0.050000

表5 A B交互作用における単純主効果

Factor (A1)	B1	B2	B3	B4
Mean	3.947	3.922	2.643	3.857
N	27	33	2	2
Factor (A2)				
Mean	3.839	3.845	3.878	3.538
N	47	242	104	82

単純主効果

Effect	SS	df	MS	F	p
A(b1)	0.042	1	0.042	0.096	0.757
A(b2)	0.021	1	0.021	0.049	0.082
A(b3)	5.473	1	5.473	12.51	0.000****
A(b4)	0.365	1	0.365	0.834	0.362
Error		531	0.437		
B(a1)	8.658	3	2.886	6.600	0.000****
B(a2)	0.542	3	0.181	0.413	0.743
Error		531	0.437		

****p<.001

差がみられた(教師<学生)。また、教師集団の間で学習目的別下位集団間に有意差が認められたので(表5)、多重比較(Ryan's method)の検定を行った(表6)。

その結果、次の下位グループ間で有意差が認められた。

文化学習>受験のため

将来の仕事>受験のため

このことは、英語学習を「文化学習」や「将来の仕事のため」と考える教師集団が「受験のため」と考える教師集団よりも「要点の確認・練習」を

表6 多重比較 B(a1)

	1	2	3	4
Mean	3.947	3.922	2.643	3.857
N	27	33	2	2

Pair	r	Nominal level	t	p	sig.
1-3	4	0.008	2.691	0.007	s.
1-4	3	0.013	0.186	0.853	n.s.
2-3	3	0.013	2.657	0.008	s.
1-2	2	0.025	0.146	0.884	n.s.
2-4	2	0.025	0.135	0.893	n.s.
4-3	2	0.025	1.836	0.067	n.s.

MSe=0.437251, df=531, sig. Level=0.050000

高く評価していることを示している。学生集団には同様の有意差が認められなかったことから、学生集団にはこのような一定の定まった評価が存在していないことを示唆していると言ってよいであろう。

(3) 分析3(従属変数:「学習内容の焦点化」の得点平均)

「学習内容の焦点化」を従属変数とする2要因分散分析の結果、要因A(教師・学生)、要因B(学習目的)、およびA B間交互作用に有意差は認められなかった。(したがって、以降の事後検定は行わなかった。)このことは教科書の課末教材に関しては教師を含めて被験者の間に考えの違いないことを示唆していると言えるであろう。

(4) 分析4(従属変数:「文芸的題材」の得点平均)

「文芸的題材」を従属変数とする2要因分散分析の結果は表7の通りである。

表7 分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A	0.016	1	0.016	0.050	0.823
B	3.614	3	1.204	3.855	0.009**
AB	3.140	3	1.047	3.349	0.018*
errorWC	165.95	531	0.313		

*p<.05, **p<.01

表7より明らかなように、要因A(教師・学生)の主効果には有意差が認められなかったが、要因B(学習目的)の主効果および要因A B間の交互

表8 要因Bの主効果における多重比較

	b1	b2	b3	b4
mean	3.441	3.346	2.789	3.263
n	74	275	106	84

pair	r	Nominal level	t	p	sig.
1-3	4	0.008	7.697	0.000	s.
1-4	3	0.013	1.996	0.046	n.s.
2-3	3	0.013	8.712	0.000	s.
1-2	2	0.025	1.297	0.195	n.s.
2-4	2	0.025	1.190	0.234	n.s.
4-3	2	0.025	5.803	0.000	s.

MS_e=0.312528, df=531, sig. Level=0.050000

作用が見られた。要因Bは4水準から構成されているので、どの組み合わせ間に差があるかを精査するために、主効果における多重比較を行った(表8)。その結果、「文化学習」>「受験」, 「仕事」>「受験」, および、「教科」>「受験」という形で有意差が認められた。これは、文芸的教材の評価において受験を目的と考える被験者とその他を目的と考える被験者の間に考えの違いが存在することを意味している。

要因A B間の交互作用をさらに精査するために、交互作用における単純主効果の検定を行った

表9 A B交互作用における単純主効果

Factor (A1)	B1	B2	B3	B4
Mean	3.616	3.470	2.375	3.312
N	27	33	2	2

Factor (A2)	B1	B2	B3	B4
Mean	3.266	3.222	3.203	3.213
N	47	242	104	82

単純主効果	effect	SS	df	MS	F	P
A(b1)		0.439	1	0.439	1.405	0.236
A(b2)		0.220	1	0.220	0.704	0.402
A(b3)		2.461	531	2.461	7.875	0.005**
A(b4)		0.035		0.035	0.113	0.737
Error				0.313		
B(a1)		6.738	3	2.246	7.186	0.000****
B(a2)		0.016	3	0.005	0.018	0.996
error			531	0.313		

p<.01, **p<.001

表10 多重比較

	b1	b2	b3	b4
mean	3.616	3.470	2.375	3.312
n	27	33	2	2

pair	r	Nominal level	t	p	sig.
1-3	4	0.00833	3.029	0.003	s.
1-4	3	0.01250	0.740	0.460	n.s.
2-3	3	0.01250	2.689	0.007	s.
1-2	2	0.02500	1.007	0.315	n.s.
2-4	2	0.02500	0.386	0.700	n.s.
4-3	2	0.02500	1.677	0.094	n.s.

MS_e=0.312528, df=531, sig. Level=0.050000

(表9)。その結果、受験を目的と考える被験者の中で、教師対学生の間(A (b3))で文学的題材についての評価に関して有意差が認められた。また、教師集団の中で、学習目的の間(B (a1))に文学的題材の評価について意見の差があることが判明した。よって、その違いを精査するために、多重比較(Ryan's method)を行った(表10)。その結果、「文化学習」>「受験」および、「仕事」>「受験」の形で統計的有意差が認められた。これは、教師の中で、「文化学習」を学習目的と考える集団と「受験」を目的と考える集団の間、および、「仕事」を学習目的と考える集団と「受験」を目的と考える集団の間で、「文学的題材」に関する評価に差があることを示している。このことから、「文化学習」や「将来の仕事」を学習目的と考える教師のほうが「受験」を目的と考える教師よりも文学的題材を高く評価していることが窺えると言えるであろう。

(5) 分析5(従属変数:「娯楽的要素」の得点平均)

「娯楽的要素」を従属変数とする2要因分散分析の結果、要因A, 要因Bおよび、要因A B間には有意差は認められなかったため、以降の検定は行わなかった。

5 考察

データの分析結果より、次の4点が明らかとなった。

- (1) 学生・教師の被験者集団は「評論的題材」を一番高く評価し、以下、「要点の確認・練習」

- 「学習内容の焦点化」「文芸的題材」そして、「娯楽的要素」の順に高く評価している。
- (2) 教師のほうが学生より「評論的題材」を高く評価している。これは前2回の分析結果と同じであった。
- (3) 英語学習を「文化学習」や「将来の仕事のため」と考える集団が「教科だから」と考える集団より「要点の確認・練習」を高く評価している。また、「教科だから」群が、「受験のため」群より「要点の確認・練習」を高く評価している。「文化学習」群や「将来の仕事のため」群が「受験のため」群より「要点の確認・練習」を高く評価している点は予想外の結果であった。これは動機付けの強い集団が強い学習意欲を示しているものと解釈することもできるであろう。
- (4) 英語学習を「受験のため」と考える群において、学生群が教師群より「要点の確認・練習」を高く評価している。この点は前2回の分析結果と一致しているし、理解できる結果である。
- (5) 教師群では「文化学習」群や「将来の仕事のため」群が「受験のため」群より「要点の確認・練習」を高く評価している。この点は(2)の結果とも関連している。(2)の結果は教師群の教材意識が強く反映されたためと見ることもできるであろう。
- (6) 教師集団の中で、「文化学習」群や「将来の仕事のため」群が「受験のため」群よりも「文学的題材」を高く評価している。英語学習を内発的なものとみなしている教師群が文学的題材を高く評価しているのは当然であろう。この点で学生の評価が分かれている点は消極的否定とも解釈できるであろう。

総じて、グループ間で意見が分かれているのは「要点の確認・練習」と「文学的題材」においてであった点は注目に値するであろう。教科書の問題点はこの点にあると見ることもできるからである。今後、この点を焦点化した研究が望まれる。

6 今後の課題

参考文献

- 深澤清治 (1980) 「文化的題材と学習者の興味に関する一考察」『中国地区英語教育学会紀要』10, 11-16.

- 福田 貢 (1974) 「中学校の英語教科書教材の構成とその問題点」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.4, 38-41.
- 古賀恵子 (1981) 「教材のauthenticityに関する一考察」『四国英語教育学会研究紀要』No.11, 81-84.
- Nakamura, Y., Ozasa, T., Sakamoto, M., and Watanabe, K. (2002a). A comparative survey of the teacher/student perceptions of high school English textbooks. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 13, 191-197.
- 中村・小篠・坂元・渡辺 (2002b) 「英語教材に関する意識を構成する要素とその貢献度」『中国地区英語教育学会紀要』32, 117-125.
- 中村嘉宏 (1990) 「言語教材の配列規準と英語教科書」『九州英語教育学会研究紀要』No.18, 29-35.
- Miura, T. (2000). A system for analysing conversation textbooks. *JALT Journal*, 22-1, 6-26.
- 大喜田喜夫 (1993) 「ESLテキストと検定教科書にみるタスク」*ARELE*, 4, 97-105.
- Parker, V. (1999). Content and creation: Student-generated textbooks. *JALT 98 Proceedings*, 32-34.
- 田鍋 薫 (1989) 「望ましい教科書の条件」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.19, 219-222.
- 安田絹子 (1998) 「発問を取り入れた教材の有効性」『四国英語教育学会研究紀要』No.18, 112-118.

Appendix 因子分析

因子1 評論的題材

- 8 教科書の内容には、比較文化を扱ったものがよい。
- 14 教科書の内容には、環境に関する内容を扱ったものがよい。
- 10 教科書の内容には、世界の生活や文化を扱ったものがよい。
- 11 教科書の内容には、平和問題、人権問題を扱ったものがよい。
- 9 教科書の内容には、英米の生活や文化を扱ったものがよい。
- 7 教科書の内容には、人生論を扱ったものがよい。

- 1 教科書には、説明文がふさわしい。
- 13 教科書の内容には、時事的なものを扱ったものがよい。
- 6 教科書の内容には、科学的なものがよい。
- 24 課の内容について、冒頭に英語で触れてあるとよい。

因子2 要点の確認・練習

- 34 Exercise には、英作文問題があったほうがよい。
- 32 Exercise には文法問題があったほうがよい。
- 35 Exercise には、本文の内容に関する要約問題や質問があったほうがよい。
- 36 Exercise には、聞き取り問題があったほうがよい。
- 33 Exercise には、対話練習のようなコミュニケーション活動があったほうがよい。
- 31 Exercise に本文の内容に関する正誤問題があると、理解を深めるために効果的である。
- 30 新出単語に発音記号は必要である。

因子3 学習内容の焦点化

- 26 冒頭にKey Wordsの説明があるほうがよい。
- 22 本文理解のポイントがページ下にあるほうがよい。
- 23 課の内容について、冒頭に日本語で触れてあるとよい。
- 27 文法の説明があるほうがよい。

- 28 文法用語を使って文法の説明がされているほうがわかりやすい。
- 29 イントネーションを線で示すと、文全体を発音しやすい。
- 25 課に関連した活動があると、後の内容に入りやすい。

因子4 文芸的題材

- 16 教科書の内容には、伝記的なものを扱ったものがよい。
- 4 教科書には、詩がふさわしい。
- 17 教科書の内容には、芸術に関連したものを扱ったものがよい。
- 15 教科書の内容には、スポーツに関連したものがよい。
- 12 教科書の内容には、恋愛、青春ものを扱ったものがよい。
- 3 教科書には、随筆(essay)がふさわしい。
- 2 教科書には、小説がふさわしい。
- 18 教科書の内容には、歴史的なものを扱ったものがよい。

因子5 娯楽的要素

- 20 写真や挿絵は、本文を読みたくなる気持ちにさせる。
- 19 写真や挿絵は、本文の理解に役立つ。
- 5 教科書には、会話体(dialogue)がふさわしい。
- 21 写真より挿絵のほうが好きだ。