

日本人英語学習者における DTA 体験のモデル構築に関して¹

仁科 恭徳、吉村 征洋、桐村 亮、廣森 友人

キーワード：DTA、M-GTA、GRs、Literariness、質的研究

1. はじめに

本研究の目的は、Yoshimura *et al.* (2014) 並びに吉村他(2014) で開発した Dual Text Approach (以下、DTA) にはどのような教育的効果があるのかを質的観点から分析し、そこで得られた知見に基づいて探索的なモデル(仮説)を生成することにある。特に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach: M-GTA)を用いて、当該トピックに関する理論モデルを構築することで、今後 DTA をより機能的且つ効果的に行うための改善点を考える。

2. DTA 概観

2.1. DTA 開発の経緯

DTA とは、Graded Readers (以下、GRs) の読解をベースにしながら、原著の中で literariness (文学性) が顕著に見られる箇所を抜粋し、GRs と比較読みを行うことで、GRs には欠落している literariness を学習者が味わうことを目的とした学習法である。² はじめに、この DTA が開発された経緯を説明する。日本の大学英語教育の現場では、コミュニケーションアプローチが全盛を迎える以前は英米文学作品を和訳しながら精読する指導が広く実施されていた。しかし、シェイクスピアを筆頭に英米文学作品で使われる語彙や表現の難度は総じて高く、英語母語話者にとってさえ読解に苦勞する作品もある。このような経緯から、英米文学作品を取り扱う授業がほとんど実施されなくなったというのが現状である。

代わりに、最近では、多読を進める目的で GRs が活用されているケースが多い。GRs の種類や数は年々増加し続け、有名な英米文学作品を取り扱った GRs も多く出版されている。GRs では各レベルに応じて語彙レベルが制限され、易しい構造の英文に書きなおされているため、各学習者の習熟度に合った GRs 版を用いれば、英文を大量にインプットしながら、有名な文学作品のストーリーラインを比較的短時間で楽しむことも可能となる。一方で、文学特有の表現やディスコースそのものが簡略化(simplify)されているため、学習者の内容理解は助けても、オーセンティックな言語の習得をあまり促進しないという短所もある(Long, 2009)。こうした簡略化によって、情報が希薄化され、均質化されたテキストを生成するというデメリットが生じ(McKay, 1982)、GRs は文学作品が本来持つ literariness を損なっているのである。つまり、GRs だけを使ったリーディング活動のみでは、文学作品に含まれる奥深さに気づき、作品を味わうという体験を学習者にさせることは難しい。そ

ここで、この難点をカバーするために、Yoshimura *et al.* (2014) では、学習者が英語を大量にインプットしながらも、同時に literariness を体験できる読解法として、DTA を考案した。

2.2. DTA の実際

文学作品を retold した GRs が多く出版され、英語の難しさから敬遠されがちであった英米文学作品のストーリーが、英語教材として使われやすくなった。しかし、原著と GRs 作品との英語には乖離が生じており、文学作品中で頻繁に用いられていることば遊び、頭韻・脚韻、さらにはことばの比喻・修辞表現などの literariness が、GRs では省略され、いわば無機質な英文に変換されている。以下は、*Alice's Adventures in Wonderland* のアリスとネズミがやり取りする場面である。

“Mine is a long and a sad tale!” said the Mouse, turning to Alice, and signing.

“It is a long tail, certainly,” said Alice, looking down with wonder at the Mouse’s tail; “but why do you call it sad?” (*Alice’s Adventures in Wonderland*, Chapter III)

この会話では、ネズミが ‘tale’ (話) と言っているのに対し、アリスは同音異義語である ‘tail’ (しっぽ) と勘違いしている。こうしたことば遊びは他の場面においても頻出し、*Alice’s Adventures in Wonderland* を魅力的な作品にしている重要な要素となっている。また、アリスがねずみのことばを取り違えることは、アリスの幼稚さを象徴していると考えられ、このやり取りはアリスというキャラクターを形成している重要な場面といえる。しかし、GRs ではこの場面が省略され、このようなことば遊びのおもしろさが消失しているため、文学作品が本来持つ literariness を味わうことができないのである (吉村他, 2014, p. 25)。

そこで、学習者が GRs でプロットを理解した後に、literariness が見られる箇所を原著から抜粋し学習者が GRs の該当箇所と比較読みを行うことで、ストーリーを理解し、深く読む楽しみを確保する、つまり文学作品のことばの魅力を味わうことが可能となる。以下に、*The Merchant of Venice* の一場面の原著版と GRs 版を挙げる。

<Original>

Por. Then must the Jew be merciful.

Shy. On what *compulsion* must I? Tell me that.

Por. The quality of mercy is not *strain’d*,

It droppeth as the gentle rain from heaven

Upon the place beneath. (*MV*, 4.1.182-86, 斜体は筆者による)

<GRs>

Por. The Shylock must show forgiveness.

Shy [angrily]. Why must I? Tell me that.

Por. The quality of forgiveness is the most important quality of all. It falls like gentle rain from heaven. (*MV*, p. 44)

この引用は、『ヴェニスの商人』においてアントーニオの処遇をめぐる有名な「人肉裁判」の場面である。原著からの引用では、シャイロックが *compulsion* 「何の強制 (*compulsion*) があって慈悲をかけなければならぬのか？」と言ったことに対して、ポーシャが *'strain'd'* を使って、「慈悲は「強制される」ものではない」と答えている。その次の行で、ポーシャは *strain'd* のもう一つの意味「一滴ずつ絞りとる」にかけて、「慈悲は絞りとるものではなく、穏やかな雨が地を潤すがごとくに降るものだ」という表現を生んでいる (梅田, 1989)。この場面でのポーシャの台詞は、彼女が機知に富んでいて、聡明な女性であることを暗示している。一方、GRs の同じ場面を見てみると、ポーシャの *double meaning* の切り返しが省略されている。GRs だけを読むと、読者は彼女が聡明な人物だとはこの場面から想像できず、『ヴェニスの商人』のポーシャ像が崩れ、人物造形に大きな影響を及ぼしている。

しかし、GRs でストーリーを確認後、原著からの抜粋部分を読めば、ポーシャの機知に富んだ台詞を味わい、GRs だけを読んでいては見逃していたポーシャの聡明さに気づき、また、*double meaning* という文学作品が持つ *literariness* を体感することができる。

2.3. DTA の効果

吉村他 (2014) では、DTA の学習効果を測るために、授業実践後にアンケート調査を実施し、とりわけ学習者の動機づけなど情意的側面に与える効果を検証した。アンケートでは、「価値」(7 件法、計 4 項目、項目例「この学習法は、自分にとって(1) 全く役に立つと思わない～(7) とても役に立つと思う」)、「期待」(7 件法、計 4 項目、項目例「この学習法を使えば、自分はきちんと読める自信が(1) 全くない～(7) とてもある」)、「文学作品への興味・関心」(7 件法、計 4 項目、項目例「この学習法によって、文学的表現に気づくことができた(1) 全く思わない～(7) 強く思う」)に関するアンケート調査を行った (Appendix1 参照)。その結果、DTA を体験した大学生 (計 14 名) は DTA の価値を強く認識し ($M = 5.50$, $SD = 0.98$)、文学作品に対する魅力も感じていた ($M = 5.12$, $SD = 0.96$)。1 学期間 (約 4 ヶ月間) 継続して DTA を取り入れた教育実践を行うことで、学習者の自信や期待を高める可能性が示唆された。

このように質問紙を用いた調査では、DTA が学習面ならびに情意面において学習者にある程度の効果をもたらすことが示唆された。しかしながら、アンケートの自由記述欄に書かれた各個人の意見や実感などを、細やかに分析するまでには至らなかった。そこで、本

研究では、具体的に DTA の効用を探るため、インタビューを通して収集した意見を質的に分析する。

3. 方法論

3.1. 質的研究とは

量的研究は、ある仮説に関して大量のデータから一般性を導きたい場合や、二つ以上の事象を比較し差を確認したい場合などに適している（西條, 2007, pp.20-21）。一方、質的研究は、無作為に一般人を集めても得られないような特定の少数事例の分析に向いている（西條, 2007, p.44）。また、後者の場合は、「観察」や「インタビュー」を通して観察対象が何をどう感じ、その結果、心の中でどのような変化が生じたのかを具現化し理解する必要がある。犯罪心理学的見地からのプロファイリングなどには、しぐさなども勘案する場合もあるが、基本的には発せられる言語を分析することが本稿等で扱う質的研究の主流である。言語化することで、見えなかったものが構造を持つようになり、この構造化することが質的研究の最終目標であると言える。

また、Richards & Morse（2008）も、理解が不十分な領域を理解すること、もしくは被験者の経験を解釈することなど、人間の認識に関わる心理的側面を具現的に構造化することが質的研究の醍醐味とまとめている。本研究においても、学習者の体験を通して、明らかにされていない DTA の効用を具現化し、その効用の背景にある原因の仮説生成を目的とするために、質的研究法を用いる。

3.2. M-GTA

質的研究法には、KJ 法、フィールドワーク、アクションリサーチなど多くの枠組みが存在する。その中の一つであるグランデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach: GTA）は、データに基づいた分析・理論構築を主とする手法で、採取した自由記述・インタビュー等のデータを文字起こしした後、主観的に切片化、ラベル付け、カテゴリー分類、理論の構築、の流れで分析を実施する質的研究法である（戈木, 2008a, 2008b）。何度も検討を重ねていくうちに、これ以上のカテゴリーは生成されないという飽和状態を迎えることで、その結果は妥当性を得ることとなる。

本研究では、インタビューの記録データに基づき、GTA の修正版である M-GTA（木下, 2003 を参照）を分析の枠組みとして採用し、ボトムアップにモデルを構築することを目指す。GTA と M-GTA の大きな違いは、分析手順において切片化を施さない点にある。切片化とは、データを意味のある単位で形式的・便宜的に区切るデータ解釈の下準備を指す。切片化を施さないことで、文レベルなど、ある程度まとまった単位で質的にデータを分析することが可能となる。

4. 分析

4.1. 被験者

本研究の予備調査として、Yoshimura *et al.* (2014)、吉村他(2014)では、中堅私立大学の外国語学部 1 年生後期の専門科目である基礎ゼミナールの授業において DTA を 1 学期間（約 4 か月間）実験的に実施した。受講者全 14 名には、DTA に基づく指導の前後にアンケート調査（選択式と記述式）、並びに一般的なリーディング力を測る GRs のテストと DTA の効果を測るテストを実施した（Appendix1・2 参照）。GRs のテストに関しては、本授業で用いた GRs と同レベル（Stage 3）のリーディング・グラマーに関するテストを Oxford University Press のホームページからダウンロードし使用した。³

この結果に基づき、DTA の肯定・否定面をバランスよく捉えるために、DTA を好意的に捉えている学生と否定的な意見を持っている学生を選出し、半構造化インタビューを実施した。内訳は、アンケート調査と DTA テスト両方においてプレよりもポストの方が顕著に上昇した学生 2 名、アンケート面では数値が上昇したが、テストでは数値が下がった学生 1 名、アンケートとテスト両方において、プレよりもポストの方で数値が低かった学生 1 名の計 4 名である。⁴

表 1. 被験者 4 名のデータ

	プレ→ポスト比較		
	アンケート (文学への関心度)	GRs テスト (30 点満点)	DTA テスト (22 点満点)
被験者 A	上昇 (4→5.75)	上昇 (13→15)	大きく上昇 (10→16)
被験者 B	やや上昇 (5→5.5)	やや上昇 (16→17)	大きく上昇 (5→17)
被験者 C	上昇 (5→6.25)	大きく低下 (21→14)	大きく上昇 (8→14)
被験者 D	低下 (4→3.25)	上昇 (13→16)	低下 (4→2)

4.2. データの収集法

インタビュー（2015 年 2 月と 5 月に実施）は事前に研究内容を説明し、被験者にデータ収集の同意を得た上で、インタビュアー 1 名が被験者 1 名ずつ計 4 名に各 30 分程度実施した。インタビュー内容は被験者の了解を得てビデオで撮影し記録した。

今回採用した半構造化インタビューは、予め設定した質問項目から外れた回答内容であっても多少は奨励し、逆にそれを展開する方法である。半構造化インタビューの利点は、想定していない意見・考えが得られることにある。

以下は予め設定した質問項目である。これら質問項目は GTA の理論的サンプリングに基づいている。理論的サンプリングとは、質問項目の随時追加は問題ではなく、仮作成した質問項目を何人かにインタビューし、その中で改善を重ね質問項目をボトムアップに作成

する方法で、西條（2007, pp.54-69）も「良い質問紙」の作成方法として紹介している。事前に最低限設定した質問項目に基づき自由に話してもらい、話の流れに応じて質問を追加することで以下の質問項目が完成した。

【インタビュー調査の質問項目】

- ・ 普段のリーディングの学習法
- ・ 文学作品を英語で読んだ経験（GRs も含めて）
- ・ 今回 GRs を数冊読破した感想
- ・ GRs と原著の違い（語彙、文学的表現等への気づき）
- ・ DTA を受けて、文学的表現等（比喻、韻等）に気づくようになったか
- ・ DTA を受けて、英語で書かれた文学作品に対するイメージは変わったか
- ・ 今後、自分でリーディングする際にも、DTA のような方法を取り入れてみたいか

4.3. 分析ワークシートの活用

次に、ビデオ撮影した記録データを文字化し、意味のある単位で区切った結果、計 48 件のコメントが得られた。M-GTA では切片化を施さないことから、得られた全データに対して分析テーマに関連する箇所に着目し、類似した部分を具体例として収集した後に概念名を付与した。この分析の際に参考にしたのが以下の分析ワークシートで、一つの概念につき 1 つのワークシートでまとめた、いわば「理論的メモ」である（西條, 2007, p.158）。なお、以下の分析ワークシートには、本研究で生成された概念の一例として、概念名「原著と GRs の乖離」とその定義、具体例を挙げている。

表 2. 実際の分析ワークシートの例（コメント数）

概念名	原著と GRs の乖離 4 名 (7/62)
定義	原著と GRs で描かれている表現、読み易さの違い
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・ GRs は単語とかが簡単。(A) ・ 原著は単語が難しい。省略されている単語とかがある。(A) ・ ことば遊びは印象的であったし、面白かった。(B) ・ 文学作品の方が簡単に感じた。(B) ・ GRs と文学の違いは分からなかった。同じ内容なのかなっていうぐらい。英語が難しかった。(C) ・ GRs はストーリーが読みやすい。(C) ・ GRs で理解した内容が原著の表現が難しいため、あれと感じて難しく感じた。(D)

表 2 では、被験者 4 名から得られた全 62 件のコメントのうち 7 件が概念名「原著と GR の乖離」に分類されたことを指す。また、この概念に関しては 4 名全員からコメントも得られたことが分かる。全般的に、原著の語彙や表現の難度が高いと感じる一方、GRs は読みやすいと気づく学生が多いことも分かる。このように、本研究で用いる M-GTA の基本的な考え方は、表 2 のような「概念化」に他ならない。概念化とは、得られたコメントから質的に意味のある概念を生成することを指す（西條, 2007, p.92）。

4.4. DTA の効果とその要因に関するモデル

M-GTA の最終目的は、生成された概念間に矢印を追加し図示することで、特徴の列挙のみならず影響関係や行動推移パターン、システム変化などのプロセスを捉えて構造化し、動的なモデルを構築することに他ならない（西條, 2007, pp.94）。そこで、各概念全 17 種をまとめたワークシートをそれぞれ比較し、いくつかの概念を包括する 9 種の下位カテゴリー（Appendix3 参照）、それらを包括する 6 種の中位カテゴリー、さらに包括する 2 種の上位カテゴリーを作成した。上位カテゴリー「DTA の効果」に関する中位カテゴリーには「DTA の恩恵」、「文学英語への気づき」、「文学への興味促進」、上位カテゴリー「DTA 効果の要因」に関する中位カテゴリーには「英語志向」、「言語・文化への関心」、「英語学習に対する姿勢」が含まれる。そして、生成した各カテゴリー間の関係を示しながら図 1 に示す「DTA の効果とその要因に関するモデル Ver.3.0」を構築した。各カテゴリーに付された数は「人数/コメント数」を示す。

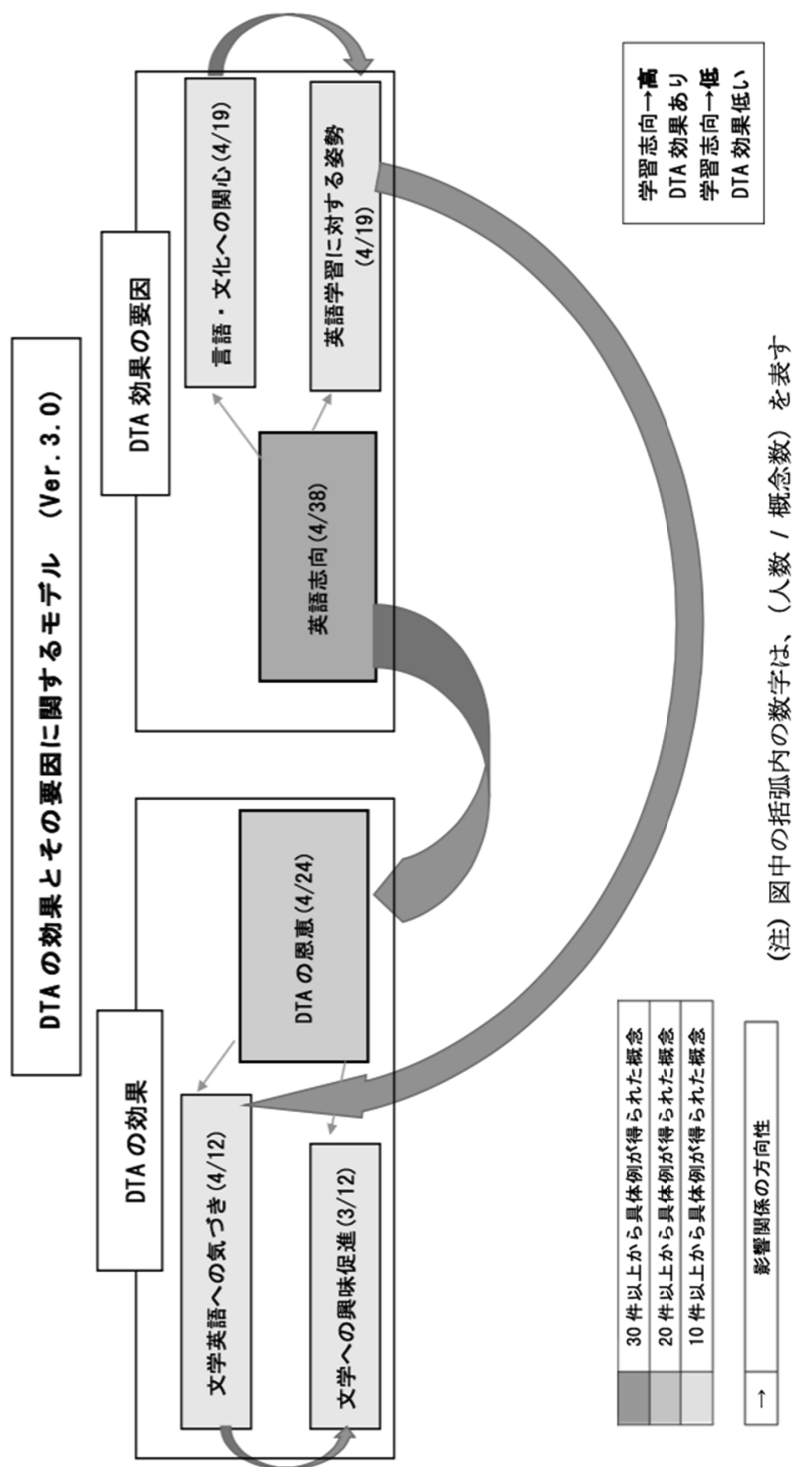


図 1. DTA の効果とその要因に関するモデル

「DTA の効果とその要因に関するモデル (Ver.3.0)」を構築した結果、DTA の実施はある程度欧米文化に興味があって英語学習に対して意欲のある学生には、能動的に literariness への「気づき」があり、文学への「興味促進」に繋がるという一定の効果が読み取れる。この結果は、被験者のインタビュー時の肯定的な意見からも再確認できる。例えば、「文学作品の英語は難しそうなので最初読もうとも思わなかったが、この授業 (DTA 学習法) を受けた後だと抵抗感がなくなった」、「文学作品の有名なせりふ等は、オリジナルの英語に触れてみたいと思う」、「文学作品には話の展開があり、ストーリーが面白い」といった意見があり、DTA を体験することで英米文学作品を英語で読むことへの抵抗感が少なくなったことがわかった。

さらに、「GRs を読んだ後、オリジナル作品の英文に触れることで、英文の違いなどを意識的に学ぶことができた」、「ことば遊びが印象的だった」、「原著は単語が難しい、省略されている単語がある」などの意見があり、DTA を経験することで今までは気づけなかった原著の literariness (ことば遊び、double meaning、韻などの技巧) への気づきに加え、「GRs は読みやすく、もっと読んでみたいと思った」など GRs を読む楽しさも促進されたようである。英語学習や読解に興味のある学生が DTA を行うことで、文学作品の原著と GRs の違いへの気づきや違和感を持つことができ、新たな視点の獲得に繋がっている。そして、「ハムレットの名言があったらもっと読んでみたいと思う」、「ジュリアスシーザーは世界史を学んでいた知識が今回つながって、知識が強まった」、「話を知った上で舞台を見るともっと楽しいと思った」など、読む楽しさが向上することに加え、他の文学作品や古典、舞台等への関心度も高まったようである。DTA を体験することで英語力自体が上昇したかは今回の調査からは確認できないが、DTA 実施以前と比較すると、DTA を体験した学生は、能動的に読むことで得られる発見と辛さを通して、文学を深く味わう一つのきっかけになったようである。

最後に、否定的な意見として、「読む労力が大変で作品を味わうまでにはいたらなかった」、「文学的な表現があったかどうかは気づけなかった」、「読むだけで必死」、「同じ内容なのかなっていうぐらい英語が難しかった」などがあり、学習者にある程度の読解力や分からない単語は逐一調べるなどの学習姿勢がなければ、作品を味わえるような効果が期待できないことも示唆される。

5. まとめ

質的研究の醍醐味は少数事例から一般化を目指すことであるが、今回構築したモデルからは、次の点が導き出された。これまでの学習歴から海外の文化などに興味がある学生や、普段から英語学習の態度が積極的な学生には DTA が効果的に作用し、特に、文学表現の気づきを通して原著の面白さを体験することで、文学作品そのものへの興味促進にも繋がる効果がある。

今後、DTA を実施するための改善案として、1)原著と GRs の違いについて気づきを促すような表現の附表やタスクを追加する、2)ある程度の読解力がついた 2 年次、3 年次の配当科目に設定する、3)原著作品の映画などの映像を導入した教授スタイルを取り入れる、などが提案できる。特に 2)に関して、本稿を含む DTA に関する一連の研究は、カリキュラムマップの中に位置づけた研究ではないが、今回の調査結果から、英語の必修科目を終えた後も英語学習に意欲ある学生が履修できる英語選択科目などで実施すれば、より効果を得やすい可能性がある。このような DTA を授業内でより効果的に導入するための建設的提案は、DTA について肯定的な姿勢・実感を得た学生のみならず、中立的・否定的な見解をもつ学生の DTA 体験を丁寧に半構造化インタビューで調査することで獲得された結果であり、本研究を実施した意義はあろう。

なお、このモデルは暫定的なものであり、今後、DTA 体験を経た被験者の数を増やすことでさらに検討していく必要がある。また本モデルをもとに質問紙などを作成し、リーディングの授業を受講する学生を対象に DTA 体験に関する実態調査を行うことで、新たな視座を得られる可能性もある。今後の課題としたい。

参考文献

- Blakemore Evans, G., Levin, H., Baker H., & Barton A. eds. (1997). *The riverside shakespeare second edition*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Carroll, L. (1981). *Alice's adventures in wonderland & through the looking-glass*. New York: Bantam Classics.
- Carroll, L. (2008). *Alice's adventures in wonderland*, retold by Mary Tomalin. Harlow: Pearson Longman.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い』 東京：弘文堂.
- Long, M. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 373-394). Oxford: Blackwell.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom, *TESOL Quarterly* 16 (4): 529-536.
- Richards, L., & Morse, J.M. (2008). 『はじめて学ぶ質的研究』 (小林奈美 監訳) 東京：医師薬出版.
- 西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』 東京：新曜社.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008a). 『質的研究方法ゼミナール-グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』 東京：医学書院.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008b). 『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』 東京：新曜社.
- Shakespeare, W. (2008). *The merchant of Venice*, retold by Chris Rice. Harlow: Pearson Longman.

梅田倍男 (1989). 『シェイクスピアのことば遊び』 英宝社.

Yoshimura, M., Hiromori, T., Kirimura, R., & Nishina, Y. (2014). An effective way to utilize Graded Readers in the EFL classroom: Reading Graded Readers comparatively with their original literary works. *Proceedings of the International Conference on Language and Communication 2013: Innovative Inquiries and Emerging Paradigms in Language, Media and Communication, National Institute of Development Administration*, 46-56.

吉村征洋・桐村亮・廣森友人 (2014). Graded Readers と文学作品の比較読みが学習者に齎す効果について『日本英文学会第 86 回大会 Proceedings』 25-26.

謝辞

調査にご協力頂いた方々、ならびにご助言を頂いた査読者に感謝の意を表する。

注

1 本稿は科学研究費補助金(研究代表者: 吉村征洋、研究課題番号: 25370675)の助成を受け、方法論・分析部分は第一著者が中心に、先行研究部分は第二著者が中心となり、第三著者、第四著者も含めて全員で何度も議論を重ねた上で作成された。

2 Graded Readers とは、使用語彙、表現、分量、文法等のレベルを制限した多読用英語教材を指す。

3 <https://elt.oup.com/student/bookwormsleveltest/?cc=jp&sellLanguage=ja&mode=hub>

4 本研究では、理論的サンプリングである関心相関的サンプリングを採用した。関心相関的サンプリングとは「自分の関心 (リサーチクエスチョン) に照らして (相関的に) 対象者をサンプリングする」(西條, 2007, p.102)ことであり、関心相関的選択の一種である。

「プレアンケート」

このアンケートでは、英語の学習や授業に対する皆さんの考えや意見について調べています。
今後のより良い授業改善へと役立てたいと思っていますので、協力をお願いします。

1 2 3 4 5 6 7
 まったくちがう ちがう ややちがう どちらでもない ややそのとおり そのとおり まったくそのとおり

1 英語を勉強している時に、「あっそうか」や「なるほど」と思ふような発見がある。	(1・2・3・4・5・6・7)
2 英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい。	(1・2・3・4・5・6・7)
3 英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るの楽しい。	(1・2・3・4・5・6・7)
4 英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることが出来る。	(1・2・3・4・5・6・7)
5 英語を勉強していると、今まで聞き取れなかった単語や言葉がわかるようになるのが嬉しい。	(1・2・3・4・5・6・7)
6 英語の授業は、おもしろいと思う。	(1・2・3・4・5・6・7)
7 英語の授業は、楽しくて時間が過ぎるのが早いと感じる。	(1・2・3・4・5・6・7)
8 英語の授業を、楽しみにしている。	(1・2・3・4・5・6・7)
9 英語の授業では、好奇心が刺激されると思う。	(1・2・3・4・5・6・7)
10 英語の授業によって、文学的表現に気づくことができると思う。	(1・2・3・4・5・6・7)
11 英語の授業によって、文学的表現の魅力がわかると思う。	(1・2・3・4・5・6・7)
12 英語の授業によって、文学に興味が出ると思う。	(1・2・3・4・5・6・7)
13 英語の授業によって、もっと文学作品を英語で読んでみたいと思う。	(1・2・3・4・5・6・7)

(自由記述欄) 英語の学習や授業について思うことを自由に記述してください。

日付: _____ 月 _____ 日
 学年: _____ 年 学籍番号: _____ 番
 名前:

「ポストアンケート」

「オリジナル作品と多読教材を併用した英語授業」に関するアンケート

そのまま単独で読むとなかなか手ごわい英米文学作品。この授業では、「オリジナル作品」とそれが簡略化された形で編纂された「多読教材」を併用して読むといった新しい学習法（通称、「dual-text approach」）を取り入れ、その効果を検証しています。

この学習法に対する皆さんの感想や印象について教えてください。今後のより良い授業改善へと役立てます。

1. この学習法は、自分にとって

1	2	3	4	5	6	7
全く役に立つ とは思わない	ほとんど役に 立つとは思わ ない	あまり役に立 つ とは思わない	どちらでもない	やや役に 立つと思う	役に立つと思う	とても役に 立つと思う

2. この学習法は、自分にとって

1	2	3	4	5	6	7
全く必要なこ だと思わない	ほとんど必要 なことだと思 わない	あまり必要なこ だと思わない	どちらでもない	やや必要なこと だと思う	必要なこと だと思う	とても必要なこと だと思う

3. この学習法は、自分の英語力を伸ばすことにつながると

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	やや思う	思う	強く思う

4. この学習法について、

1	2	3	4	5	6	7
全くやりがいを 感じない	ほとんどやりが いを感じない	あまりやりが いを感じない	どちらでもない	少しやりが いを感じる	やりが いを感じ る	とてもやりが いを感じる

5. この学習法は、

1	2	3	4	5	6	7
とても難しいと 思う	難しいと思う	やや難しいと 思う	どちらでもない	やや易しいと思 う	易しいと思う	とても易しいと思 う

6. この学習法を使えば、自分はきちんと読める自信が

1	2	3	4	5	6	7
全くない	ほとんどない	あまりない	どちらでもない	少しある	ある	とてもある

7. この学習法を使えば、頑張っても読めないだろうと

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

8. この学習法を使えば、きちんと読むのは、自分の英語力では無理だと

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

9. この学習法によって、文学的表現に気づくことができた

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

10. この学習法によって、文学的表現の魅力がわかったと

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

11. この学習法によって、文学に興味が出たと

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

12. この学習法によって、もっと文学作品を英語で読んでみたいと

1	2	3	4	5	6	7
全く思わない	ほとんど 思わない	あまり思わない	どちらでもない	少し思う	思う	強く思う

(自由記述欄) この学習法について思うことを自由に記述してください。

.....

.....

.....

.....

日付: ____ 月 ____ 日

学年: ____ 年 番号: _____ 番

名前: _____

Appendix 2 (DTA プレ・ポストテスト)

Pre-Test

ID

NAME

問題1: 次の英文にどのような「ことば遊び」が込められているのかを説明してください。

各問題に関して、①②両方とも答えて下さい。

①ことば遊びがある箇所を見つけて、下記のように下線をひく:1 点

②ことば遊びの解説・理由説明をする:2点

(例) “Mine is a long and a sad tale!” said the Mouse, turning to Alice, and signing.

“It is a long tail, certainly,” said Alice, looking down with wonder at the Mouse’s tail: “but why do you call it sad?” (*Alice’s Adventures in Wonderland*, Chapter III)

模範解答: tale(お話)と tail(しっぽ)のことば遊びがある。ネズミは、「長くて悲しいお話(tale)」のことを言っているが、アリスはネズミのしっぽを見て、「長いしっぽ(tail)」と返答している。**tale**と**tail**は同音異義語。

1. I was arrested at the airport. Just because I was greeting my cousin Jack!

All that I said was "Hi Jack", but very loud.

2. “Did you hear about the guy whose whole left side was cut off?

He’s all right now.”

3. 'And how many hours a day did you do lessons?' said Alice, in a hurry to change the subject.
'Ten hours the first day,' said the Mock Turtle: 'nine the next, and so on.'
'What a curious plan!' exclaimed Alice.
'That's the reason they're called lessons,' the Gryphon remarked: 'because they lessen from day to day.'

問2: 4 と 5 のダイアログはコミカルなものです、どこがコミカルなのか、具体的に説明してください。

4. A: Do you know where she is from?
B: I don't know. I'll ask her.
A: Really? She's from Alaska?
B: uh?? Oh, no, I said "I'll ask her"!

5. A: Eh, coke please!
B: Eight cokes? Are you serious?
A: Of course.

問 3: 6-8 の文章は、言語的特徴のある文章ですが、どんな特徴があるか答えて下さい。(各 1 点)

6. I am tired of writing poems and rhyme
I think I need vacation time

7. Please put your pen away and play the piano.

8. We rescued the dog that fell down the well in our back yard.

問 4: 次の文章の**本意**はなんですか。(各 2 点)

9. How could she marry a snake like that!

10. The poor rat didn't have a chance. Our old cat, a bolt of lightning, caught his prey.

Post-Test

ID

NAME

問題 1: 次の英文には、下記の例のような「ことば遊び」が含まれています。

各問題に関して、①②両方とも答えて下さい。

①ことば遊びがある箇所を見つけて、下記のように下線をひく:1 点

②ことば遊びの解説・理由説明をする:2点

(例) “Mine is a long and a sad **tale!**” said the Mouse, turning to Alice, and sighing.

“It is a long **tail**, certainly,” said Alice, looking down with wonder at the Mouse’s tail; “but why do you call it sad?” (Alice’s Adventures in Wonderland, Chapter III)

模範解答: tale(お話)と tail(しっぽ)のことば遊びがある。ネズミは、「長くて悲しいお話(tale)」のことを言っているが、アリスはネズミのしっぽを見て、「長いしっぽ(tail)」と返答している。**tale**と**tail**は同音異義語。

1. “Did you hear about the guy whose whole left side was cut off?”

“He’s all right now.”

2. A bicycle can't stand on its own because it is two-tired.

3. “I couldn’t quite remember how to throw a boomerang, but eventually it came back to me.”

*boomerang: ブーメラン

4. “The one who invented the door knocker got a No-bell prize.”

5. Monday’s child is fair of face,
Tuesday’s child is full of grace,
Wednesday’s child is full of woe,
Thursday’s child has far to go,
Friday’s child is loving and giving,
Saturday’s child works hard for a living,
And the child that is born on the Sabbath day
Is bonny and blithe, and good and gay.

6. A big black bug bit a big black bear.

問題2: 次の文章の行間を読んで、「意図すること」を答えて下さい。(各2点)

7. Father: My new baby looks just like me.

Nurse: Well, never mind. As long as it’s healthy.

斎藤兆治『これが正しい！英語学習法』(P.70)

8. A: How are you today?

B: I'm fine thank you.

A: Good. By the way, why are you here?

--

Appendix 3 (概念名と下位カテゴリー)

概念名 (17 種)

DTA の実感(1)、原著と GR との乖離への気づき(7)、文学表現への気づき(4)、GR への興味(6)、文学への興味(7)、古典への興味(3)、舞台への興味(1)、読解への興味(4)、外国文化への興味(3)、英語学習の背景(3)、英語への興味(2)、英語の必要性(1)、英語コミュニケーションへの気づき(1)、英語学習への積極性(11)、自己の英語力の内省(4)、自己の英語力の判断(2)、被験者の真面目度(2)

下位カテゴリー (9 種)

DTA の実感(1)、文学英語への気づき(11)、GR・文学・古典への興味促進(12)、読解・文学・古典に対する背景(9)、海外への興味(3)、英語学習の動機(7)、英語学習に対する姿勢(11)、自己の英語力の内省(6)、被験者の性格(2)