

# 「英語コミュニケーション」の授業における 筆記・書写活動の取り組み

—東京経済大学での実践報告—

三宅ひろ子  
大和久吏恵

## 1. はじめに

東京経済大学3学部教育プログラムでは、2006年度より「英語コミュニケーション」を1年次必修科目の一つとして提供してきた。この科目の目標は「コミュニケーション対話レベルで自分のメッセージを伝えるために必要とされるベーシックな英語表現を身につける」ことである。学生は年度初めにプレースメントテストを受け、18名以下の少人数クラスに分けられる。各教員の指示のもと、テキストや副教材を利用しながら週2コマ（1コマ90分）学習する。コミュニケーションの授業なので、スピーキング技術の向上に費やす時間が多くなるのは必定である。しかし、暗記型の受験勉強を終えたばかりの大学初年時においては、発話をスムーズに行うための橋渡しとして、既知ではあるが忘れていた事項を思い出し、インプットを増やしておく必要もある。この思い出し作業とインプットを増強する方法として、筆者らは筆記活動に着目した。それは、以前の研究により、授業における書写活動の導入とその活動に対する学生の感想を整理したところ、手を使って英語を書く作業を授業に取り入れることで、学生はより学習効果を感じ、学習に対する満足度が得られるという結論に至ったからである（中嶋2006、大和久・三宅2010）。本稿では、コミュニケーション能力を向上させる目的としての筆記活動に焦点を当て、筆者らが担当した各2クラスによる授業内での活動と、量的および質的研究で得られた結果を報告する。

## 2. 英語コミュニケーション授業における筆記・書写活動の意義

英語コミュニケーションの授業では、リーディングやライティングよりも、スピーキング（やリスニング）に重点が置かれている。しかし、「コミュニケーション」であるからといって音声だけに傾倒するのではなく、文字の読み書きも積極的かつ効果的に取り入れていくべきである。このことは竹野（2009）の報告の中でも述べられている。

福岡県の香住ヶ丘高校が取り組んだ「英語のスピーキング・ライティング能力の向上に係

る指導方法及び評価方法の研究開発—考える力の育成と英語による表現能力の向上」という SELHi 研究課題での研究において、当初スピーキングを主とした能力開発指導を行う計画であったが、ライティング能力を伸ばすことによってスピーキング能力を伸ばすことができたという報告を伺ったことがある。スピーキング能力を高めるためには、スピーキングに特化した指導が必要だと考えるのが普通であるが、実はライティング能力を高める指導により……（中略）英語で考える力がつき、その力がスピーキングにも現れたようである。（p. 310）

特に「書く」ことは「話す」ことと同じ能動的アウトプット活動であり、英語力がさほど高くなく、即興的に「話す」ことに強い抵抗感を感じる学生にとっては下準備が必要となる。もちろん、実際には英語で会話をする際、前もって話す内容をまとめて書いておくという作業は行わない。しかし、だからといって、このレベルの学生に準備もなしに会話をさせようとするとはできない。できないのは言いたいことがまとまっていない、作り出した英文に自信がないからであって、書いてまとめてからであればある程度の自信を持って発言できるようになる。従って、英語力が低い学生を対象としたコミュニケーションの授業では、「書く」という活動を「話す」というより動的活動に結び付ける手助けをするのが教員の役目であると考えられる。

コミュニケーションの授業で書写や筆記活動を有効に導入しているという研究は十分になされているとは言えない。そこで次章では、これらの活動をコミュニケーションの授業で積極的に取り入れている両教員の実践を報告していく。

### 3. 実践報告—授業内のノート作成の取り組みと学生の反応

英語コミュニケーション I の授業（週 2 回）において、両教員のクラスで共通のテキスト *English for Life*（Oxford 出版）の Pre-intermediate 版を使用した。*English for Life* そのものはコミュニケーション用のテキストではないが、語彙、文法、日常表現、英会話、長文などを 80 レッスンでカバーするテキストであり、問題量も豊富である。コミュニケーションの授業とはいえ、できるだけ多く筆記活動を取り入れることを試みるのに適切なテキストであった（図 1 参照）。

スピーキングの能力を高めるためには、まず基本例文のインプットが必要である。もちろん、自由英作文のようなアウトプットも必要だが、英語力が低い学生にとって自由英作はハードルが高い。そこで、まずはテキストのなかからノートに書写して暗唱させたい文法問題や基本例文などを、ある程度両教員で決めておいたうえで前期の授業に臨んだ。以下、それぞれの教員の授業および学生の様子を記述する。

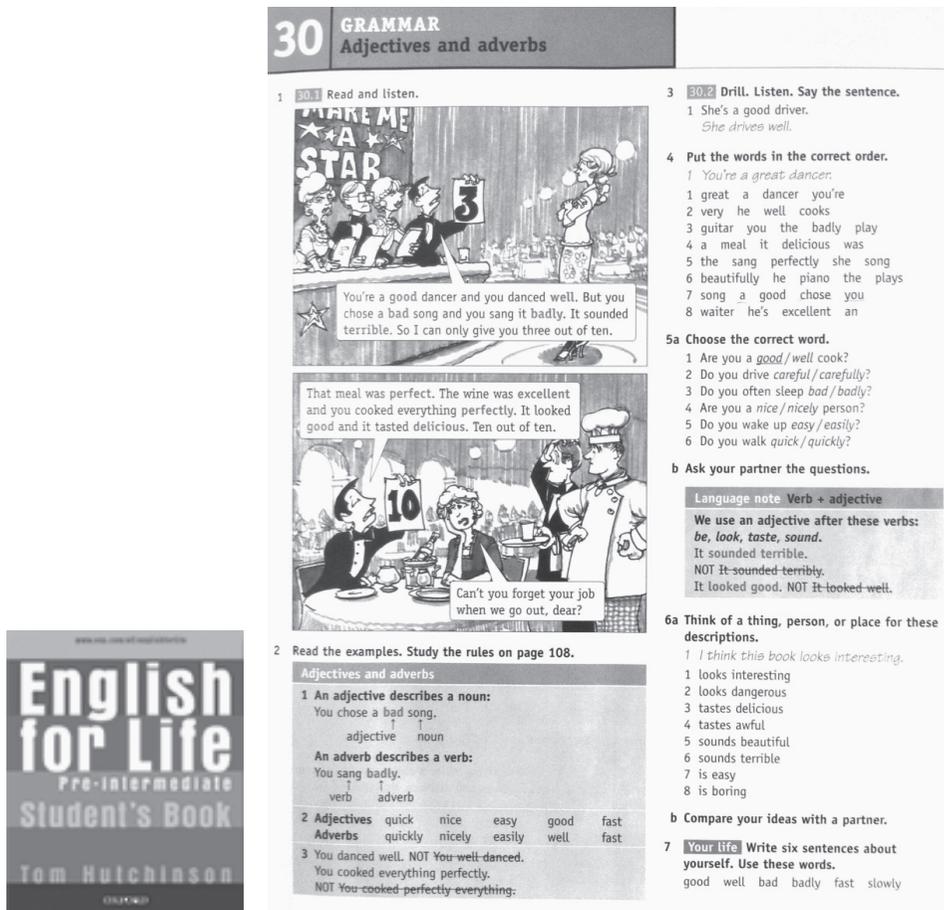


図1 English for Life より一部抜粋 (p.30)

教員 1 (三宅) :

前期最初の授業で、「コミュニケーション」の授業だが筆記や書写活動を積極的に取り入れて行くことを学生に伝え、ノートを用意してもらった。文法の穴埋め問題では、穴埋めの箇所だけでなく、前後の文と一緒にノートに書くよう指示した。後でノートを見返すときに答えだけ書いてあるものと全文が書いてあるものとは、ノートが果たす役目が違うことを伝えると、次第に何も言わなくても全文を書写するようになった。図1の3番の問題のように、与えられた一文(リスニング)を使って同じ内容の別の一文を作成する(スピーキング)という問題では、筆記活動をまったく入れなかった場合には答えられる学生も少なかったが、筆記活動をひとたび取り入れると自信を持って答えられる学生が多かった。つまり、リスニング→スピーキングという即興的活動ができないとしても、それは決して文法が分からず一文のプロダクションができないというわけではない。リスニング→筆記→スピーキングという過程を経れば、容易に発話をする事ができることが分かった。このような活

「英語コミュニケーション」の授業における筆記・書写活動の取り組み

動を繰り返していくことで、前期が終わる頃には、テキストの文法問題を解くときに皆が自然にノートを開き書写を行うようになった。教員も「ノートに書きましょう」という指示を一切することがなくなった。

教員 2 (大和久) :

文法事項の反復問題に関して、ほぼ毎時間ノートに筆記させた。空欄の解答のみではなく、全文を書き写すことを徹底させた。担当した2クラスとも筆記活動を導入することに問題はなかった。できるだけ正確な文法を使って会話をするのと、何の文法が会話のターゲットになっているのかを把握させるために、筆記活動は会話の直前に行うよう努めた。

筆記活動を始めた当初、穴埋め問題において解答すべき場所を空欄のままにして、テキストの英文だけを書き写す集団がいた。机間巡視をしながら空欄も自分で解答するよう促しても、「わからないので」と自信のない返事が返ってくるばかりだった。しかし、教員がヒントを与えて励まし、クラス全体での答え合わせを繰り返すうちに、実は問題の難易度が高くないことに気づく学生が現れ、彼らがリードする形でその集団全体が誤答を恐れず積極的にノート作りをするようになった。この集団にとっては、テキストが全て英語で書かれていたことが最初のハードルとなっていたようだ。中園 (2009) の指摘するように、教員が適切に介入したこと、自分の手で英文を書き写して文章の短さや難易度の低さを実感できたことによって、各自がハードルを乗り越えていった。

筆記活動を会話の直前に行った理由は、文法の正確性を追求するだけでなく、「外国語不安」を軽減する目的もあった。特に Horwitz ら (1986) の挙げている3種類の外国語不安構成要素のうち、「コミュニケーション不安：目標言語の音声により情報の授受活動に伴う不安」と、「否定的評価に対する恐れ：母語では自分を表現できるのに、目標言語では自分を十分に表現できないことにより社会的評価が低くなるのではないかという不安」の軽減 (倉八 1995) を念頭に置いた。

学生には、筆記活動をした後で同じ文法事項を使って会話することを伝えておき、音声コミュニケーションによる授受活動の方法を予め提示した。また筆記活動へ入る前に、テキストに沿って同授業時間内で語彙・日常表現・モデル会話のインプットを行った。会話中もテキストとノートは開いたままでよく、辞書の使用も制限しないことで、単語やフレーズが思い浮かばないために「自分を表現」できないという不安を取り除いておいた。すると学生たちは、テキストもノートもあまり見ずに会話に専念することができた。更に、ほぼ毎時間「インプット→筆記活動→アウトプット (会話)」を繰り返し、トランプを使ってペアをランダムに換え、学生同士の親密度が増すよう環境を整えたことも、「否定的評価に対する恐れ」を軽減させることに貢献していた。

実は筆記活動を入れずに会話をさせてしまった日があった。すると学生たちはテキストの

例文などを見る回数が増え時間も長くなった。それに比例して発言が減り、ターゲットとしていた文法の使用も、筆記活動をさせたときに比べて不正確さが目立った。何より学生たちの発言が不安そうで、テキストの例文以外の会話に発展する余裕も見られなかった。

#### 4. 実験について

学生は10分間で与えられた英文の暗記をした後、空欄補充テストおよびアンケートに回答した。暗記の際には、クラスをA、Bの2群に分け、それぞれに異なる指示を書いた用紙を配布した（Appendix 1 参照）。各群の用紙の指示は以下のとおりである。

- A群（筆記なし）：「これから10分間で以下の英文を覚えてください。どれだけ正確に暗記できたか、10分後の空欄補充テストで測ります。暗記の際には、筆記用具を持たないでください。辞書を使ってもかまいません。なお、暗記中の私語や音読は厳禁とします。」
- B群（筆記あり）：「これから10分間で以下の英文を覚えてください。どれだけ正確に暗記できたか、10分後の空欄補充テストで測ります。暗記の際には、余白および裏面を使い、必ず書いて覚えてください。辞書を使ってもかまいません。なお、暗記中の私語や音読は厳禁とします。」

つまり、A群には筆記を取り入れた暗記学習を、B群には筆記を取り入れない暗記学習を強制したのである。なお、A群、B群ともに同じ空間で実験を行ったため、黙読も強制せざるを得なかった。暗記する題材としては、普段使用しているテキストの未習ページの英文（*English for Life*, p. 66 より抜粋したものを少し修正。全部で79語）を選択した。暗記後は、同一の空欄補充問題（Appendix 2）をA群、B群に配布し、約5分間で解答してもらった。解答の際には、正確な解答が分からなくても空欄にするのではなく、「できるかぎり正確に」解答するよう指示した。問題は全部で7問、1問1点とし、採点は正解と完全一致のもののみを正解（1点）とし、その他はすべて不正解（0点）とした。

約5分間のテストの後、簡単なアンケートを行った（Appendix 3 参照）。アンケートは3つの質問で構成されている。一つ目では、指示された暗記の仕方（筆記あり、なし）に対し満足できたかどうかとその理由を問うた。コミュニケーションの授業ではとにかくスピーキング能力を伸ばすことに集中し、テキストの英文の暗記等の際には教員も音読ばかりを学生にさせ筆記作業を与えないことも多いが、それに対し学生はどのように感じるのかを調べた。ここでは、筆記作業を行うグループの学生のほうが筆記作業を行わないグループの学生と比べて満足感を得られるのではないかと予測していた。二つ目では、実験のテストと同じような英文を暗記しなくてはならない場合にどのように暗記するかを自由に記述させた。これに

## 「英語コミュニケーション」の授業における筆記・書写活動の取り組み

より、学生が普段どのように英文を暗記しているのかを調べることができると考えたからである。三つ目では、最初の10分間の英文暗記の際に、扱われている文法項目が受動態であることに気づいたかどうかを問うた。暗記に使用した英文は受動態を学習するレッスンから抜粋したため、実験のテストでは受動態に関わる部分を空欄にし、筆記活動を取り入れた場合とそうでない場合とで、文法項目への気づきが異なるかを調べた。すべての仮説をまとめると、以下のようになる。

仮説1：筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりもテストの点数は高い。

仮説2：筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも満足度は高い。

仮説3：筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも問われている文法項目に気づく人数が多い。

### 結果と考察

仮説1～3を検証すべく実験を行った結果、46名の被験者のうち、筆記活動を取り入れたグループ(N=22)のテストの平均は7点中2.77、筆記活動を取り入れなかったグループ(N=24)の平均は2.42だった(図2)。この結果から、筆記活動を取り入れたグループのほうが0.35高く、10分間という短時間の暗記にもかかわらず、筆記活動の効果がわずかに確認できた。

さらに、4月に学内で行ったプレースメントテスト、ACE (Assessment of Communicative

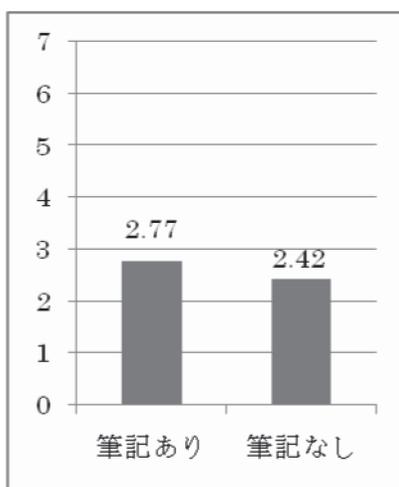


図2 筆記活動の有無とテストの平均 (全体)

English) の結果により、レベル別に2群に分けた場合、英語力のより高いグループ (N=28) では、筆記活動を取り入れたグループ (N=14) の平均は 2.79、筆記活動を行わなかったグループ (N=14) の平均は 2.71 であり、その差は 0.08 であった。一方、英語力が低いグループ (N=18) では、筆記活動を取り入れたグループ (N=8) の平均は 2.75、筆記活動を行わなかったグループ (N=11) の平均は 2.00 であり、その差は 0.75 となった (図3, 4)。

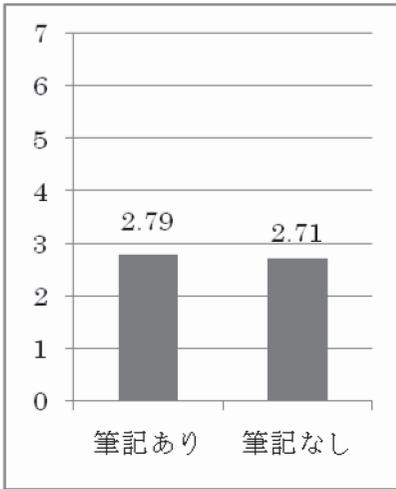


図3 筆記活動の有無とテストの平均 (レベルの高い群)

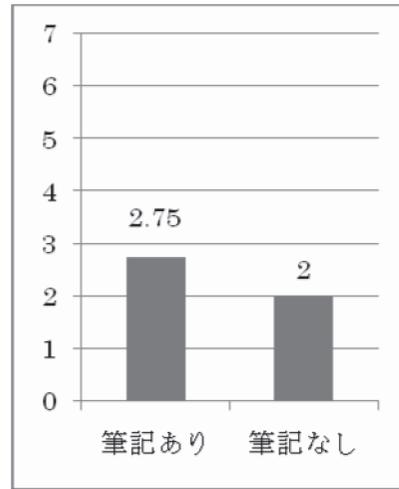


図4 筆記活動の有無とテストの平均 (レベルの低い群)

英語力のあるグループではさほど点数に違いが見られなかったが、英語力の低いグループでは、筆記活動が暗記作業の手助けとなった可能性がある。この違いはどこにあるのだろうか。アンケートの自由記述では、英語力の高いグループも低いグループも筆記活動に対する意見としては、「書くことができ、スペル等は自信を持って覚えることができた」「やはり書くほうが手が覚えていてやりやすかった」「結果的には、書いてもほとんど覚えられていないけど、きっと黙読だけよりかは、ましだと思います」といった肯定的なものが多かった。しかし、両グループの大きな違いは、英語力の高いグループは「声に出せなかったので流れでおぼえづらかった」「音読をしたかった。黙読だけではあまり内容が入ってこない気がした」「同時に声も出して暗記するともっと正確に覚えられると思いました」といったように、暗記方法として音読という方略を取ることができなかったことへの不満を述べる意見も多かったということである。

それでは、実際には指定された暗記方略 (筆記活動と黙読、黙読のみ) そのものへの満足度は数値的にはどうだったのだろうか。アンケート項目1「指定された暗記方法に満足できましたか」においては、次のような結果が見られた。まず、筆記活動を取り入れたグループ

「英語コミュニケーション」の授業における筆記・書写活動の取り組み

では、「はい」（満足できた）が13名、「いいえ」（満足できなかった）が9名、筆記活動を取り入れなかったグループでは、「はい」が4名、「いいえ」が20名であった（図5）。

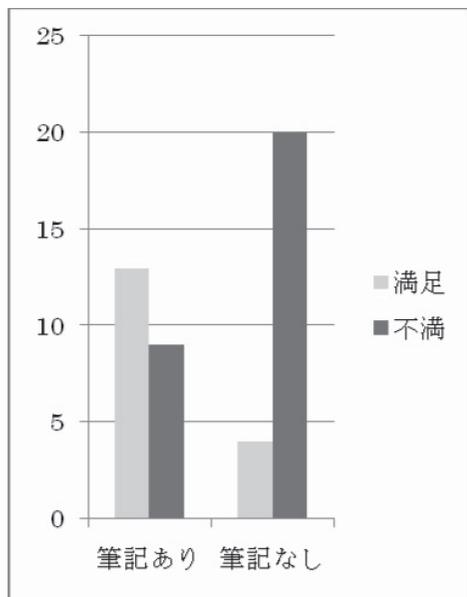


図5 筆記活動の有無の満足度（全体）

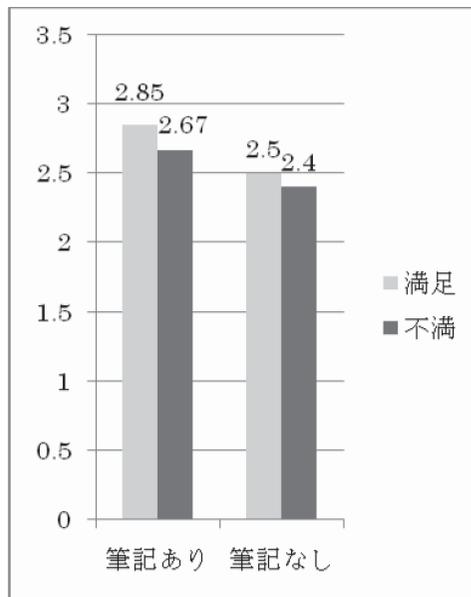


図6 筆記活動の有無に対する満足度とテストの平均（全体）

つまり、学生は英文を覚えるための筆記活動に対して肯定的なのである。教員側はともすると「学生は筆記活動を避けたがっている」と思いがちだが、学生側はむしろ筆記活動を取り入れたいと感じているのである。また、筆記活動を行うグループのほうが比較的満足感を得られるだけでなく、テストの平均もやや高くなっている（図6）。能力別に結果を見ると、特に英語力の高いグループでは、筆記を取り入れる活動に満足感を得ていることと、筆記を取り入れない活動に対する不満が多いことがわかる（図7, 8）。

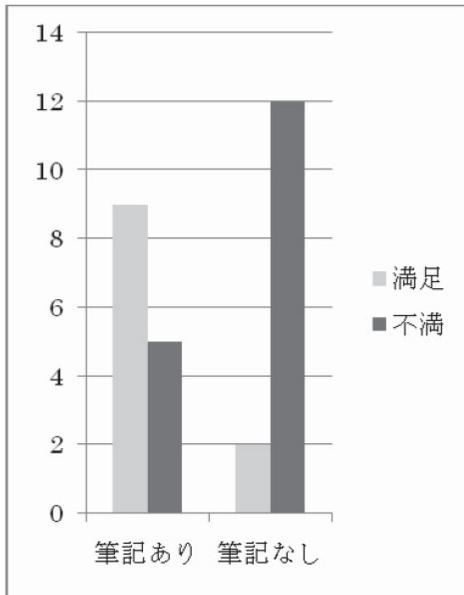


図7 筆記活動の有無の満足度  
(レベルの高い群)

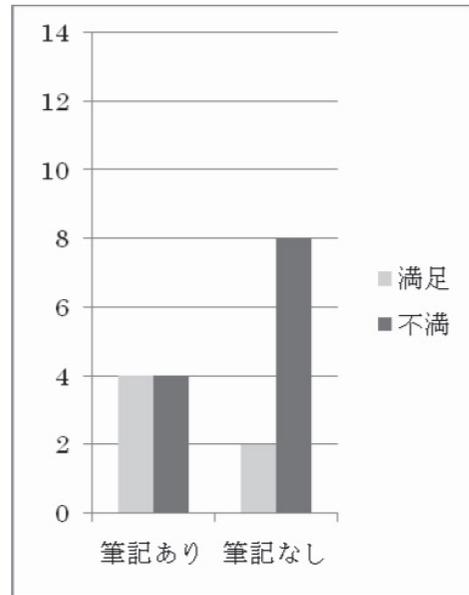


図8 筆記活動の有無の満足度  
(レベルの低い群)

なお、筆記活動を行うことができなかった学生のグループからは、次のような意見が見られた。以下の意見を参考にし、たとえスピーキングの技能向上を目的としたコミュニケーションの授業であっても、このような学生の感覚を考慮すべきだと思われる。

- Aさん：手を動かさないと頭に入らない。
- Bさん：自分はいつも書いて覚える方だったので黙読だけはきつかったです。
- Cさん：黙読のみだと自分が気付いたことやメモができないため注意する場所を忘れる。
- Dさん：読んでいくところを消したりして、暗記能力を高めたかった。
- Eさん：書くことができなかったので覚えられませんでした。書いてたら手が覚えていたかもしれないのに……。
- Fさん：正確なスペルを書くためには、筆記をすることも重要だと思う。黙読のみだと頭の中でワードが宙に浮いているような状態になるのでまったくまとめられなかった。
- Gさん：やはり筆記があったほうが効率よく覚えられると思った。
- Hさん：記憶力に自信があるのであれば、黙読のみでも、全く問題はないと思うのだが、記憶力があまりよくないと自分では思っているのだから、書いたり五感を使って覚えた方が覚えやすい。

ところで、筆記活動を強制したグループから回収した実験用紙を見ると、学生がさまざまな筆記活動を行っていることがわかる。今回の実験では、次の8パターンの筆記活動が見られた。表1は、筆記パターンと各筆記活動を行った延べ人数を示している。

表1 実験用紙にみられた学生の筆記パターンとその人数

筆記パターン	人数
① 全文を通して書き写している	18名
② 気になる部分だけを書き写している	5名
③ 気になる部分だけ、本文に印をつけている	4名
④ 覚えるまで1文を書き、覚えたら次の1文に移って書いている	3名
⑤ 気になる部分だけ、書き写したものに印をつけている	3名
⑥ 気になる単語やフレーズのみ日本語に訳している	2名
⑦ 本文全部に日本語訳をつけようとしている	1名
⑧ その他（カタカナで本文に読み仮名をふる、など）	2名

①②③④は書写、⑥⑦は翻訳、③⑤は印つけの方略である。②のように、部分的書写を行う学生が最も多いのではないかと予想していたが、①のような全文書写方法をする学生が最も多かったことには驚かされた。実験用紙では「必ず書いて覚えてください」という指示は出したものの、決して「全文書写」は指示していない。これは、テキストからノートへの書写をよく行わせていた両教員の普段の授業の成果だと思われる。今後は、書写も含めどのような筆記活動がより効果的なのかを調べたうえで、学生に筆記活動を勧めていきたい。

次に、アンケート項目2「今後、同じくらいの難易度・長さの英文を10分間で暗記する場合、あなたならどのように暗記しますか。具体的に書いてください」での学生の回答を分析する。表2は、学生の望む暗記方法とその延べ人数を示している。

表2 学生の望む暗記方法とその人数

学生の望む暗記方法	人数
① 筆記を行う	28名
② 音読する	20名
③ 黙読する	20名
④ 和訳・全体の意味の把握をする	18名
⑤ 文法に注目する	8名
⑥ リスニングをする	2名

分析の結果、筆記+音読の組み合わせが良いと答えた学生が最も多かった。また、音読を取り入れたい学生が多い一方で、短時間で黙読すると集中できる・効果的であると気づき、

筆記+黙読の組み合わせが良いと答えた学生も多かった。その他には、和訳をして全体の意味を把握したいとの意見も多かった。学生の回答からは、自分に合った暗記方法についてよく模索しているだけでなく、今回の実験を通して何らかの気づきを得ていることがうかがえる。以下、暗記方法①～⑥の代表意見を提示する。

- Iさん： 大事な文，単語，のみを抜き出して書く。または時間がより長ければ全て書く。
- Jさん： 音読をしながら，手で書いて覚える。歩き回りながら音読する。3つの部分に区切って3分ごとにそれぞれ書いて暗記する+音読。他の人に説明しているとこころを想像しながら音読する（話しかけるように）。英文全体に単語ごとに大きな抑揚をつけて読む。文ごとに強調するところを変えて印象づけて音読し，書きとる。
- Kさん： 以前は暗記する時，書くのみだったが，今日の黙読をやって書くことよりすごく頭をつかったので，まずは黙読をして文全体と文型をとらえて，その後に不安な単語チェックだけを筆記で補うようにしたい。
- Lさん： まず全部をパッと見て，その後に英文を書いてまた読む感じでいきたい。ある程度書かないと覚えられないので，要点をできるだけまとめたい。例えば今日のように受動態とbe動詞の原形と過去形が多い文は特にそこを中心にやっていきたいと思った。
- Mさん： 書きながら声に出す。英語を日本語に直して日本語でおぼえ，そこからまた英語に戻していく。
- Nさん： 音読と筆記を繰り返し行い，自分の中にすり込んでいきたい。後は，耳から聞くことも大事なので，英文のリスニングをしていきたい。

次に、アンケート項目3における仮説3「筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも問われている文法項目に気づく人数が多い」での学生の回答を検証する。

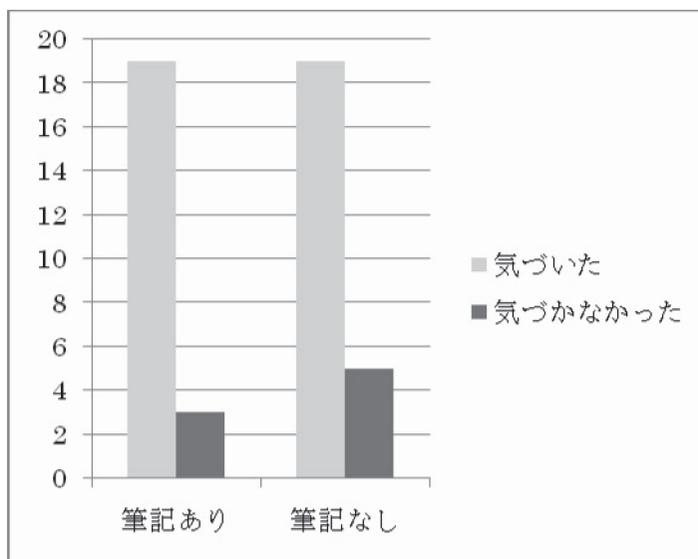


図9 筆記活動の有無と文法項目への気づき

筆記活動を取り入れたグループでは、文法項目（受動態）に気づいたのは19名、気づかなかったのは3名だった。一方、筆記活動を行わなかったグループでは、それぞれ19名、5名という結果であった。気づかなかった人数の差がわずか2名であり、今回の実験では残念ながら、「筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも問われている文法項目に気づく人数が多い」という仮説3は証明できなかった。実験に使用した英文は、テキストの受動態を学習するレッスンからの抜粋であり、受動態が多く使われていることが明白な英文だったことが原因と思われる。

## 5. まとめ

本稿ではまず、コミュニケーションの授業で筆記・書写活動を導入している両教員の取り組みの報告を行った。スピーキング技術の向上を目的とする授業のため、スピーキングによるアウトプットに重点を置くのは当然であろう。しかし、大学初年時で英語で会話することに慣れていない学生にとっては、即興性のあるスピーキング活動はハードルが高すぎるものとなり、むしろコミュニケーション能力を伸ばせなくなる危険性がある。そこで筆者らは、会話に至る橋渡しとして筆記・書写活動に着目した。ほぼ毎授業時にその日の文法項目に関する練習問題を筆記させてから、スピーキング活動に移るようにした。筆記活動を取り入れることで、学生が既知の事項を思い出し、手と目で確認しながらインプットを増強することができた。その結果、学生が自信を持って発話したり、テキストやノートに目を落とさず会

話が成立したりする様子が筆者らのクラスで観察された。

続いて、筆記活動に関する3つの仮説を量的・質的に検証した。一つ目の仮説「筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりもテストの点数は高い」においては、わずかながらも筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループと比べて点数が高くなり、筆記活動が暗記学習に効果的であることが分かった。また特に、英語力があまり高くない学生のグループでは、筆記活動が暗記学習の補助的役割を担った可能性があることが実験結果から見受けられた。二つ目の仮説「筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも満足度は高い」においては、仮説どおりの結果となり、学生は英文を覚えるための筆記活動に対して非常に肯定的な反応を示した。特に英語力の高いグループの学生は、筆記を取り入れる活動に満足感を得ていた。また、筆記活動を行うグループのほうが満足感を得られるだけでなく、テストの平均もやや高くなっていることから、筆記活動に対する満足感と学習効果は関連があるという可能性をも示唆している。三つ目の仮説「筆記活動を行うグループのほうが、筆記活動を行わないグループよりも問われている文法項目に気づく人数が多い」では、今回の実験結果からは両グループの人数に差は見られなかった。学生に与えたタスクの英文が明らかにある一つの文法項目を多く含んでいることが原因となり、正しい検証を行えなかったと考えられる。従って、三つ目の仮説は今後の課題とすべき項目である。

## Appendix 1

### A群

学籍番号 ( ) 名前 ( )

(A) これから10分間で以下の英文を覚えてください。どれだけ正確に暗記できたか、10分後に空欄補充テストで測ります。暗記の際には、筆記用具を持たないでください。辞書は使ってもかまいません。なお、暗記中の私語や音読は厳禁とします。

Nick Kool makes models. He doesn't make them for a hobby. The models are made by Nick and his colleagues for TV programmes. Each model is built very carefully, but most of them are destroyed.

These buildings were seen in a history programme. Several models were needed for the programme. It took over four weeks to make each model, but they were destroyed in seconds.

'Everything is checked again and again,' says Nick. 'You don't get a second chance.'

**B群**

学籍番号 ( ) 名前 ( )

(B) これから10分間で以下の英文を覚えてください。どれだけ正確に暗記できたか、10分後に空欄補充テストで測ります。暗記の際には、余白および裏面を使い、必ず書いて覚えてください。辞書を使ってもかまいません。なお、暗記中の私語や音読は厳禁とします。

Nick Kool makes models. He doesn't make them for a hobby. The models are made by Nick and his colleagues for TV programmes. Each model is built very carefully, but most of them are destroyed.

These buildings were seen in a history programme. Several models were needed for the programme. It took over four weeks to make each model, but they were destroyed in seconds.

'Everything is checked again and again,' says Nick. 'You don't get a second chance.'

Appendix 2

学籍番号 ( ) 名前 ( )



これは10分間で覚えた文章と同じものです。覚えている英語を下線部にできるかぎり正確に書き入れ、英文を復元させてください。下線部に入る単語数は1つとは限りません。(約5分)

Nick Kool makes models. He doesn't make them for a hobby. The models

(1) \_\_\_\_\_ by Nick and his colleagues for TV programmes. Each model

(2) \_\_\_\_\_ very carefully, but most of them (3) \_\_\_\_\_.

These buildings (4) \_\_\_\_\_ in a history programme. Several models

(5) \_\_\_\_\_ for the programme. It took over four weeks to make each

model, but they (6) \_\_\_\_\_ in seconds.

‘Everything (7) \_\_\_\_\_ again and again,’ says Nick. ‘You don’t get a second chance.’

### Appendix 3

学籍番号 ( ) 名前 ( )

## 意識調査

1. 指定された暗記の仕方はどちらでしたか。( 黙読のみ / 黙読+筆記 )  
また、その方法に満足できましたか。( はい / いいえ )

なぜそのように感じましたか。具体的に書いてください。

---

---

---

---

2. 今後、同じくらいの難易度・長さの英文を10分間で暗記する場合、あなたならどのように暗記しますか。具体的に書いてください。

---

---

3. 10分間で英文を暗記している最中に, 受動態を含む英文が多いことに気づきましたか。

( はい / いいえ )

#### 参 考 文 献

- 宇田和子. 2008. 「英語運用能力向上のために：産学共同研究の結果から (How to Improve English Proficiency: Proposals Based on a Joint Research)」『埼玉大学紀要』 Vol. 57, No. 2: pp. 47-55.
- 宇田和子・佐々木良介. 2008. 「英語コミュニケーション能力育成方法 (To Develop English Communication Ability)」『埼玉大学地域オープンイノベーションセンター紀要』 1: pp. 2-6.
- 浦野俊則・津村幸恵・樋口咲子・外田久美. 2007. 「学生の文字書写傾向と書字指導法の改善」『千葉大学教育学部研究紀要』 I, 教育科学編 Vol. 49: pp. 67-81.
- 大和久史恵, 三宅ひろ子. 2011. 「『英語 e ラーニング』における書写活動の取り組み」『コミュニケーション科学』 第 33 号 : pp. 293-303.
- 倉八順子. 1995. 「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究紀要』 第 37 冊 : pp. 77-100.
- 小竹光夫. 2002. 「情報化時代における文字を手書きすることの意義」『実技教育研究』 第 16 号 : pp. 99-104.
- 鈴木渉・板垣信哉・小池祐市. 2010. 「英文の記憶再生からの英語学習—「書写」と「自己添削」の学習効果について—」『東北英語教育学会研究紀要』 第 30 号 : pp. 131-139.
- 関昭典. 2009. 「東京経済大学 3 学部英語プログラムに関する考察：発展英語教育の更なる進化を目指して」『東京経済大学人文自然科学論集』 No. 129 : pp. 73-105.
- 竹野茂. 2009. 「研究ノート：高等学校における英作文指導の実態とその改善点」『宮崎公立大学人文学部紀要』 16 (1) : pp. 309-322.
- 田所真生子. 2001. 「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」『ことばの科学』 14 : pp. 303-320.
- 寺島隆吉. 2007. 「英語教育の水源地を求めて—逆転発想の英語教育」『岐阜大学教育学部研究報告. 人文学』 Vol. 56, No. 1 : pp. 141-152.
- 中嶋航一. 2006. 「e ラーニングによる教育的効果：経済開発論学生アンケート調査の概要」帝塚山大学. [http://www.cccties.org/access/toukou/nakajima\\_200607181810.pdf](http://www.cccties.org/access/toukou/nakajima_200607181810.pdf)
- 中園篤典. 2009. 「『日本語を書くトレーニング』における学習手順の細分化」『リメディアル教育研究』 第 4 巻第 1 号 : pp. 116-119.
- 三宅ひろ子・大和久史恵・小宮山貴教・関昭典・対馬輝昭. 2010. 「『英語 e ラーニング』のより発展的な指導法の構築を目指して—東京経済大学 3 学部英語プログラムに関する考察—」『コミ

- コミュニケーション科学』第31号：pp. 49-89.
- 横山詔一. 2004. 「文字処理の認知科学」『月刊言語』大修館. Vol. 33, No. 8 : pp. 56-63.
- Horwitz, Elain K., Horwitz, Michael B. and Cope, Jo A. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (ii) : pp. 125-132.
- Hutchinson, Tom. 2007. *English for Life: Pre-intermediate Student's Book*. Oxford University Press.
- Porte, G. K. 1995. 'Writing wrongs: copying as a strategy for underachieving EFL writers'. *ELT Journal*, 49 (2) : pp. 144-151.
- Shiu Ling-po. 2011. What the hand tells the eye: The effect of copying on recognition memory. <http://e-book.lib.sjtu.edu.cn/iupsys/Pages/Abstract4/1109.4.html>