

Principles of English Language Teaching (1)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23425

英語教育における指導原理 (1)

大 塚 巖

Principles of English Language Teaching (1)

Iwao OTSUKA

学習する主体は学習者であるから、学習者を中心に据えた授業を心掛けることは必要なことである。しかし、授業の計画を立て、授業を進めていく主体は、言うまでもなく、教師である。授業をリードし、コントロールできるのは教師である。そのような立場にある教師が心得ておくべきと思われる、いわば指導原理とも言えるものをいくつか掲げて、以下に検討してみたい。

いずれも、筆者が過去に見てきた英語教師の研究授業や教育実習生の授業を通して気付いたことがきっかけになっていることが多いが、主として、筆者自身のこれまでの、学習者として、かつ教師として、の自己体験を基に、纏めたものである。

構想全体は、次のようになっている。

- 1 指導計画について
- 2 学習指導案について
- 3 教え易さより「学び易さ」を重んじること
- 4 授業の始めに必ず「復習」の時間を設けること
- 5 授業の終わりには必ず「整理」の時間を設けること
- 6 場面を想定すること
- 7 直訳を旨とすること
- 8 「説明」について
- 9 事例や例文について
- 10 評価について
- 11 視聴覚機器の利用について
- 12 誤りにについて
- 13 記憶について
- 14 音声・語彙・文法（構文）指導について
- 15 読解・聴解・作文指導について
- 16 外国人講師との協同授業について
- 17 学習指導要領について
- 18 英語教師の自己研修
 - (1) 授業改善を常に念頭に持っていること（授業参観を含む）
 - (2) 母語と外国語の言語習得のメカニズムについての理解を持っていること
 - (3) 日本語に関する音声、語彙、文法、等の言語学的知識を持っていること
 - (4) 英語教育の目的（→価値）についての理解と認識を持っていること
 - (5) 各種の外国語指導理論についての理解と認識を持っていること
 - (6) 日本における英語教育の歴史についての理解と認識を持っていること
- 19 教育実習について

本稿では、このうちの1から11までと18の(1)を扱う。

1 指導計画について

授業は、教師が教材を介して学習者に働きかけをし、学習者は、その働きかけに応じて、自らが教材と格闘し、その過程の中で、技能や知識、考え方を身に付けていく、という活動である。

授業が成り立つためには、教える立場にある教師、学ぶ側の学習者、学習の対象となる教材の3つが絶対的な要素である。さらには、何を目標に授業を行うか、その目標を効率よく達成

するために授業をどのように遂行するか、ということが考慮されなければならない。したがって、指導計画を立てるに当たっても、

- (1) 教師の指導方針
- (2) 学習者分析
- (3) 教材分析
- (4) 指導目標
- (5) 効率性の追及

という5つの要素に配慮することが必要である。ここで言う指導計画(teaching program)とは、週・月・学期・年間など比較的長期に亘る指導の計画のことで、一時間毎の授業の計画は、以下、学習指導案(teaching plan)と呼ぶ。

(1) 教師の指導方針について

教師は、自らに課す指導上の方向付けないし留意点というものを、常に、明確な形で、意識化していなくてはならない。また、教師は「授業の改善」に関わる問題意識を持っていないといけないが、それによって指導の方向付けがなされることがあってもしかるべきである。

(2) 学習者分析について

「一人一人の生徒を思い浮かべながら指導計画を立てよ」とはよく言われることである。学習者は、学力、知能、性格、興味・関心、生活環境、等々において教師が考えている以上に多様である。学習者の学習意識調査、環境調査、興味・関心調査等を行うことによって、学習者をよく理解し、さらにはクラスの特徴を把握し、それに対応した指導計画を作成することが必要である。学校の置かれている地域特性とか学習者の進路志望も配慮されなければならない。「教師は生徒のおかす誤りを予測でき、それを未然に防ぐ手立てを講じるようであればならない」ともよく言われるが、これも自分の教えている生徒の実態をよく把握していなければできないことである。

(3) 教材分析について

教材分析は、次の①～③の観点から、できるだけ具体的に検討する必要がある。

① 言語材料の面

先ず教師が教材を熟知することが前提となるのは言うまでもないが、更に、音声、語彙、文法(構文を含む)の三つの角度から、今教えようとしている指導項目と関連したものが既習の教材の中にあったかどうか、この指導項目は学習者にとって難しいか易しいか、以後の学習とどのような関連性を持ちうるものか、といった分析が行われる。

特に、高等学校の英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語ⅡBで用いられている総合的教科書は題材(テーマ)を中心に作られているものがほとんどで、言語材料の観点から見ると、その範囲や配列はかなり恣意的である。したがって、「何を取り上げ、何を取り上げないか」という指導項目の精選が重要になってくる。また、指導項目の順序を変更することも時に効率的である。

② 言語運用の面

中学校レベルでは、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの4つの領域をまんべんなく扱うことが望ましいが、特に、高校レベルでは、聞いて分かり読んで分かるといった「理解」の段階にとどめる教材か、それとも、自分で話し書くことのできる「表現」の段階にまで高めるべき教材なのかを検討する。

③ 文化的な面

教材の中に、風俗習慣、思考様式等における日英(米)両国民の文化的比較という視点から、また日本語との比較から、言及すべき事柄がないかどうかの検討を行う。

(4) 指導目標

lesson全体の目標、その時間の学習の「ねらい」を個別に明確にし、できるだけ具体的に、「教師の側から観察可能(observable)な要素」に分析された形で示されるのが望ましい。目標が具体的であればあるほど、うまく達成されたかどうかを見る評価も容易になってくるからである。

(5) 効率性の追及

There is no royal road to learning 〈学問に王道なし〉とは言われるものの、現行の公教育制度における英語教育を考える場合、自学自習とか個別授業ではなく、一斉授業の形態で、しかも限られた時間数のなかで、一定の目標に到達することを目指しているのであるから、教師および学習者の両面から、時間的、労力的「効率性」を求めるといことはあってしかるべきである。むしろ、効率性は、指導計画全般に及ぶもの、あるいは、教師、学習者双方の授業活動の根幹を成している原則、と言ってもよい。

2 学習指導案について

学習指導案は、入念な準備のもとにできるだけ綿密に作成すること。ただ、いくら入念に立てられた指導案でも、授業が教師の思惑通りに進むことはなかなかあり得ないことで、生徒がよく理解できないために、説明の繰り返しをしたり、あらためて前時の復習をしたりすることが必要になってくるのが、普通である。難しいことであるけれども、指導案は、このような事態にも柔軟に対処できるように、分岐の手順(branching procedures)も準備しておければ一層良い。

実際の授業においても、「教師の柔軟性」は重要である。教師は、いかなる事態においても最善に指導できる柔軟性、力量(capacity)を備えていて欲しいものである。教師に常日頃の研さんが求められる所以である。

3 教え易さより「学び易さ」を重んじること

前の段階の学習が次の学習を促進するような順序で指導すること。本来、「学習」という知的活動が自然に正常に行われる時には、既習のものの全てが動員されて、新しいものを把握し、自己の中に吸収しようとするはずだからである。特に、中学校レベルでは、この点に留意すること。

また、個々の生徒が英語に接する時間をでき

るだけ確保することも、学び易さの点で重要である。教師が話せば話すほど、生徒に与えられる時間は少なくなるわけで、大半を教師の日本語による説明に費やすようなことがあってはならない。特に入門期の授業にあっては、授業時間の90%以上は生徒の発話で占めることも可能なのである。

ある規制について学ぶ際にも、先ず事例をいくつか提示してその後で規制を説明する(帰納的な方法)の方が学習者に分かり易い場合もあれば、逆に規則を先に示し後にその規則を証拠立て確認させる事例を示す(演えきの方法)の方が分かり易い場合もある。規則の特質と学習者の実態とを勘案して、帰納的方法、演えきの方法のいずれを取るかを見極める必要がある。

ただ、英語教育で一般的に言えることは、初歩の段階では、帰納的指導、学習が進むにしたがって、演えきの指導を取り入れる、ということである。人は、母語を習得していくとき、莫大な量の(第一次言語)資料(Primary Linguistic Data)に晒されて、無意識的に、語彙や規則性を内在化していく。しかし、外国語の学習では、母語のPLDに相当する具体的事例そのものを知らないのであるから、先ず、それを、意識的に、学習しなければならないのである。

[帰納的学習]

事例を学ぶ ⇒ 規則を導き出す

事例そのものを知らなければ、規則性を導き出すことは不可能だからである。そして外国語の学習が進み、ある程度の外国語についての知識、ここで言う事例、の量が蓄積された段階になって初めて、無理のない演えきの学習も可能になるのである。

[演えきの学習]

規則を学ぶ ⇒ 既知の事例を挙げる

事実、この「演えきの学習」は自然な言語習得と矛盾しているし、もし新しい規則を学ぶに当たって未知の「新しい」事例も列挙することに

なれば、学習者に二重の負担となるわけである。

〔二重の負担〕

未知の規則を学ぶ ⇒ 未知の事例を学ぶ

しかしながら、日本での英語教育を考えた場合、英語は中学校から教え始められるのであるから、生徒は既にかかなりの知的能力（抽象化、推論力、記憶力等）は持っていると考えられ、その力を援用しつつ、外国語の知識の増進とともに徐々に演えきの指導も取り入れるのが、やはり効率的である。

学び易さを考える時に忘れてならないことは、教師の不必要な干渉、ということである。「知・情・意」の自然な働きを邪魔しないことである。教師の教え過ぎが生徒の学習を妨げたり（知的側面）、教師の言動が生徒に情緒の乱れや意欲の喪失を招くよう（情意的側面）であってはならない。学習者は、自らの観察を通して、自ら発見し、自ら確認し、自ら内在化しようとする能力や欲求を潜在的に持っていると考えられ、それを十二分に発揮させ、学習を助長するようにしたいものである。

4 授業の始めに必ず「復習」の時間を設定すること

学習と「忘却」とは切り離すことのできない問題であって、そもそも復習は、忘却を前提とするものである。得てして教師は、一度教えたことは生徒が覚えているもの、と思いがちであるが、個々の生徒によって理解力や記憶保持力はもちろん異なるけれども、説明を受けたり練習をしている時には理解できたことも時間の経過と共にかなりの部分は忘れられてしまう、と思うのが安全である。学年が進むにつれて、復習を軽視する傾向が見られるようであるが、学習したことをより長くより正確に保持するためには、繰り返し学習することが必要で、そのためには「復習」が重要な役割を果たす。復習は、このように、既習事項をより確実に学習させることが主眼であるが、もし、それに加えて、こ

れから展開される授業をより効率的に行うことに寄与することになれば、一層、望ましい。また、そうなるような工夫を施すべきである。

螺旋状アプローチ(spiral approach)というものがある。これは、一つの指導項目を学習させた後、一定の期間をおいて再び学習させ、2度目には1度目よりやや進んだ程度のことを教える方法のことである。つまり、螺旋状に、反復を繰り返しながら、発展的な学習を行わせるのである。復習・反復という学習活動と「易から難へ」、「段階的に」、「既知から未知へ」といった学習指導上の一般原則とを統合し具体化したものと考えられ、「復習」の時間だけでなく、学習計画全体にわたっても考慮してよい一つの指導技術である。この方法を取り入れる場合は、指導項目といっても数限りなくあるであろうから、その軽重を計り、基本的で重要なものだけを、その対象に選ぶべきである。

5 授業の終わりには必ず「整理(consolidation: 定着ともいう)」の時間を設けること

一時間の授業の締めくくりとして、学習したことを整理し学習者の中によりよく定着させるのがねらいである。生徒に、「これだけ学んだ」という知的成就感・満足感を残せる時間でありたい。

整理の段階における作業には、次のようなものが考えられる。

- (1) 解説：学習した事柄を、簡潔で明晰な言葉で説明する。
- (2) 転写：学習した教材を転写(copy)させる。特に入門期には大切な活動である。学年が進んでも取り入れるとよい。学力の低い学習者でも、意外と集中して行うようである。
- (3) 音読：個人読み(individual reading)をさせる。整理の段階では、すでに意味・内容は理解できるはずであるから、意味を考えながら、意味のまとまり(sense-group)毎に切りながら、読むように、注

意する。一斉読み(chorus reading)やグループ読み(group reading)はややもすると機械的な捧読みになりがちなので、整理の段階では、控えた方がよい。

- (4) 黙読：音読と比べて、黙読(silent reading)は内容把握に集中できるという利点があり、学年が進み、内容のある高度な文章を扱うにつれて、多く取り入れるとよい。(筆者は、大学の一般英語の講読の授業では、常に、(3)の音読ないし(4)の黙読を授業の最後に行っている。)
- (5) 復文：学習した新しい語句や、重要な構文を含む文を、日本語から英語に訳させる作業で、英語は口頭で言わせてもよいし、筆記させてもよい。生徒にとっては最もエネルギーを要する作業である。
- (6) 自主学习：新出語句のつづり字や教師の指示した重要事項や構文、例文などを覚えさせるために、何分かの時間を与えて、自主学习させる。学習者がそれぞれの学力と勉強ペースに合わせてできるという利点がある。意外と、学習者は集中するようである。また、教師は、この時間を利用して、学習遅進者(slow learner)に特別の指導を行うこともできる。

6 場面を想定すること

言語は、内省や思索の手段ともなりえるけれども(注1)、その主な機能は、意思の伝達(communication)であり、したがって、言語を教える目標も、一義的には、意思伝達的能力を学習者に身に付けさせることにある、と言ってよい。言語は真空状態の中で存在するのではなく、人と人との係わり合いの中に存在するものであることを考えれば、場面(situation: 特定の時間・空間における話し手と聞き手を包む全体)を抜きにして言語の学習は論じられない。入門期において行われるオーラル・アプローチの中心的位置を占めるパタン・プラクティスによって、表現を機会的に繰り返す能力は確かに身に付けるであろう。が、臨機応変に「創造的」に意思

の伝達ができるようになるためには、それだけでは不十分である。習得された音声、語彙、文法等の知識を基にして、新しい多くの場面で言語を操ってみることが必要である。そのためには、教師は、時間的・空間的に限られている教室というもののの中で、さまざまな場面を想定し考案して、創造的練習を行うように努めることが必要である。

もし、現実の授業において、多かれ少なかれ、場面への配慮の欠けた学習活動が行われているならば、その根底には、場面は一回性のものであるが文法(広義の文法)は普遍性をもつものである。したがって、場面中心より文法中心の方が、生徒にとって理解・定着が容易であり、応用の効くものである、といった考えが教師の側にあるからであろうか。

「場面の想定」は入門期からさらに進んだ段階でも必要である。たとえば、高校レベルの文法や作文に用例として用いられている文を訳す場合である。それらは、通例、極めて短くて独立している。つまり、充分な文脈(context: 特定の文を取り巻く言語的前後関係)が与えられておらず、場面も明示されていないのである。このような場合、訳を与えるに当たって、たとえ例文の文構造とそれに収まっている語の意義が確認されたとしても(これだけでも大変なことではあるが)、それだけでは不十分であって、場面が想定できなければならぬのである。それぞれの例文が実際に用いられる場面が脳裏に浮かんできて始めて、真意を掴んだことになり(注2)、対応する正し訳を与えることができるのである。いわゆる、意識である。短い文には短い故に一層、場面を想像し文脈を補う努力が要求される(注2, 3)、ということでもある。例文の訳というに限らず、比較的短い文の、英文和訳とか和文英訳の練習においても、「場面の想定・文脈の補充」は基本である。(場面と文脈を合わせて脈絡とし、「脈絡の設定」とする方が的確な言い方になる。文脈は言語内的脈絡、場面は言語外的脈絡である。)

脈絡(context)

- { 文脈 (intra-linguistic context)
- { 場面 (extra-linguistic context or situation)

7 直訳を旨とすべし

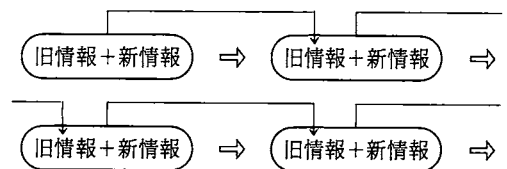
上段では文脈のない用例の訳について述べたが、これと関連して、高校レベル以上の授業で、ある程度の長さのある、文脈をもつ、テキストを訳読 (reading through translation) する場合について触れてみたい。この際に注意すべきことは、一足飛びに「意識」を求めてはならないということである。基本的には、先ず、文の構造 (「曖昧」であることがある) と語句の意義 (「多義」であることが多い) を確認し、文脈と絡めながら、つじつまの合う意味を求めて、直訳していくのである。(この過程を、母語話者ないしはその文を十分に理解できる力を持つ学習者は、瞬時のうちに行う。) そうすることが、少なくともまだ学習の段階にある生徒にとっては、必要である。そしてその直訳されたものが日本語として熟した表現でなかったり、場面に即した適切な日本語文でなかったりした場合に、意識を求める、ということが基本的姿勢でなければならない。そのような読み方の積み重ねが、英語をよりよく理解することにつながるのである。授業の一環としての訳読作業は「訳読」といっても、訳をすることが目的ではなくあくまでも英語が分かることが目標であるのだから、上滑りの訳で終わってしまっただけではいけない。ぎこちない日本語であっても先ず直訳することを奨励すべきであり、始めから滑らかな名訳を求めるようであってはならない。熟練した教師なら、生徒の訳を聞けば (直訳式日本語を聞けばなお更のこと)、生徒が英文を真に理解したかどうか、どこを過っているのか、何を指導したらよいのか、は分かるものである。

さらに、訳をする際に留意すべきことは、できるだけ、前から順に訳し下ろしていくということである。もちろん、英語と日本語とでは語の並び方に根本的な違いのある場合もあるから、一概には言えないけれども、やむを得ぬ場合を

除いて、極力、訳し上げは、しないようにすべきである。なぜなら、先ず、情報構造の面から言えば、そうすることが、英語による情報の流れと日本語による情報の流れが合致することになるからである。二つ以上の節から成る比較的長い複文を訳す場合には、特に、このことが言える。

英語であれ、日本語であれ、通常の文章の「流れ」は、次の図で示されたようになっているはずである。

[文章の自然な流れ]



また、認知作用の面から見ても、そういう読み方が、ことばの「理解」のプロセスと合致しているのである。母語話者、あるいは、英語が外国語である人でも英語で思考している (thinking in English) の状態にある場合には、前から順に理解していつているはずである。もちろん、記憶の限界を越すような複雑さをもつ文である場合は別であるが。

同時通訳というものがどういう絡繰りで行われているのか、筆者はよく知らないが、おそらく、訳し下ろしの精神を基本にしているのはまちがいないと思う。

すぐれた翻訳ということになると、さらに、もう一つの要素が要求されてくる。翻訳語 (英語→日本語であれば日本語) の表現力である。翻訳をするには、先ず、原文の正確な意味・内容を把握することから始まり、それを、過不足のないよう、情報構造と文体にも気を配りながら、表現しなければならないからである。

8 「説明」について

外国語の学習 (learning: 意識的) が母語の習得 (acquisition: 無意識的) と比べて最も異なる

点は、(第一次言語)資料((Primary Linguistic Data)の寡少ということである。これを補い、かつ、効率的な学習を助長するのが、教える側の与える「説明」である。

入門期よりも、むしろ、学習の段階が進むにつれて、外国語の学習における説明の重要性は増すように思われる。

科学的な文法におけると同じように、射程距離が大きく、一般性の高い、いわゆる、「簡潔な説明」というものが、先ず、望ましい。次には、前提のない「ゼロからの説明」を心掛けることも大切である。ある説明をするためにさらに別の説明を必要とするような、また、理論の体系や理論の細部に言及しなければならなくなるような説明は、外国語の実践的な学習や教育においては、不向きである。文法的思考力を養う、というようなことでなければ、通例は、「形式」と「意味」が結び付けられれば充分なのであるから。

学習者に説明を求められた場合、「理屈を考えないで暗記しなさい」で片付けてしまったり、「これは英語らしい表現だからこのまま覚えなさい」の一言で終わってしまうようなことは、極力避けるべきであって、理屈で押しているところまで押していく、という姿勢が教師には必要である。教師に、深く、広い、英語学的・言語学的素養が求められるところである。母語の場合と違って、教師の説明は、英語に現れる様々な言語現象をどのような見方で捉えていったらいいのかを学習者に暗黙のうちに知らせ、学習者が自主的、主体的に行おうとする規則化、一般化の方向付けをするものであるから、この点においても、外国語の学習においては、教師の説明は重要性をもっているのである。

9 事例や例文について

ある事柄や規則性を説明するために引き合いに出される事例や例文は、問題となっている論点が浮かび上がるような、平易なものを、しかも、精選して、示すことが重要である。「平易なもの」としての条件としては、用いられる語彙

が既習のものであるということ、例文である場合文脈の補充をあまり必要とせず、特殊な場面を想像することを要求しない、ということが挙げられる。「事例や例文を精選して示すべし」というのは、事例や例文は、母国語習得の際の第一次言語資料と同じ役割を果たすものであって、外国語の学習においては、母語の習得と比して、その数は著しく少なく、効率的学習を目指すならば、当然のことであろう。

重要な文法事項や構文については、いつでも示せるように、一定の例文のストックを持っているのが望ましい。

事例の数が限定されているときには、できるだけ網羅的に示すことも必要である。たとえば、変母音複数、変則定形動詞、5文型のうち第2、第4、第5文型の動詞、-ngで終わる形容詞の比較級・最上級の発音の例、種々の機能語(function words)の例、である。不用意に「～など」という言葉は使わないようにしたい。

これと関連して、語の意味について触れてみたい。単語や語句がただ一つの意味しか持たないということはまれであって、多義であることが多い。「全英連 高校基本英単語活用集」(研究社 1977)などを参考にして、重要な単語や語句については、学習の段階に応じて、学べき意味を特定化することができれば、学習者の負担が軽減され、「学び易さ」に寄与できることは間違いないと思う。

事例を示す時にもう一つ考えるべきことは、例外の扱い方である。実際は、規則があるから例外が出てくる、つまり、規則が先で例外が後なのであるが、順序を逆にして、例外を先に扱い、そのあとで規則を扱う、というようにすると、学習者にありがちな「過度の一般化から生じる誤り」を防げる、ということがある。教育的見地から離れて純粹に記述するときにも、例外を先に述べ、その後で規則性を述べるのが、簡潔な記述を可能にする。たとえば、名詞の複数形の語尾および動詞の3人称・単数・現在形の語尾-(e)sの発音、動詞の過去形の語尾-edの発音、の記述である。

10 評価について

日常営まれる授業は、教師、学習者、教材の三つの変数から成り立っていると考えられ、この三つの変数の上に立って最適な指導法が組み立てられるべきものであろうが、特に、「学習者」については、その実態を正しく把握しておくことが必須である。このために行われるのが評価である。学習者の実態は教師が授業の中で感得することもできるであろうが、テストによって、よりの確に掴むことができるのである。評価の方法としては、次のようなものが考えられる。

[評価の方法]

- (1) テスト
 - 小テスト
 - 公式テスト
- (2) テスト以外
 - 授業中の観察
 - 指名による発表活動
 - ノート・宿題の点検
 - 授業外で行う個人面接

授業中の観察は、生徒を生きた姿で観察できるわけで、生徒の反応や、表情や態度から、よく理解したかどうかを知ることができ、また、特に、発音や聞く力・話す力をみる上では、欠かすことができない。

読む力・書く力、そして4技能の根底を成していると考えられる英語についての言語知識、をよりの確に掴むことができるのは、テストである。英語という教科において行われるテストの形式にはさまざまなものが考えられるが、主なもの挙げて分類すると、次のようになる。

[テストの種類]

1. 主観テスト（問題の作成は比較的容易であるが、正解の種類が一つとは限らず、正確に採点することが困難である）

- (1) 英文和訳（全訳・部分訳）
- (2) 和文英訳（全訳・部分訳）

- (3) 要約（全体要約・部分要約）
- (4) クローズ・テスト
- (5) 種々の設問（指示物・因果関係・理由等を問うもの）

2. 客観テスト（問題の作成は困難であるが、正解の数は限られるので、採点は容易である）

- (1) 真偽テスト
- (2) 空所補充テスト
- (3) 選択肢型テスト
- (4) 結合型テスト
- (5) 配列型テスト
- (6) 整序問題

3. 「書き取り」およびヒアリング・テスト（テキストに当たるものが音声形式で与えられるもの）

クローズ・テスト（cloze test）に触れてみたい。クローズ・テストは、ある程度の長さをもつ文章の中に空白を作り、その空白を埋めさせるテストで、語彙、文法構造、意味・内容、情報構造等、すべてを含んだ英語の力——総合的（integrative）な力——を見ることが出来る。したがって、全般的な英語の学力を測定するいわゆる学力テスト（proficiency test）として、きわめて有効である。採点も比較的容易なので、便利でもある。もちろん、クローズ・テストは、工夫を施すことによって、ある一定期間の学習の到達度を測定するいわゆる到達度テスト（achievement test）として、用いることができる。

テストは、目標がどの程度達成されたかをみるためのものであるが、ただそれだけで終わってしまってはならない。テスト結果をフィードバックすることである。教師は、生徒に対してフィードバックすると同時に、自分に対してもフィードバックしなければならない。つまり、生徒の学習の効果が十分に上がっていなかったことを知れば、自分の指導法を反省し、指導法の改善を行わなければならないのである。また、テストは、学習者に対して、学習の動機づけと

方向づけを与えるものでもある。学習者は、テストにおいて、良い結果を得ようとするであろうし、また、良い結果が得られれば、学習がさらに促進されることにもなる。「音声面は、ペーパー・テストにそぐわないが、テストすることに意義がある」と言われるが、これは、「テストは学習を方向づける」という意味においてであろう。したがって、テストにはこのような様々な側面があるということをも顧慮し、テストの内容は慎重に作られなくてはならない。

11 視聴覚機器の利用について

黒板を含めて、オーバーヘッド・プロジェクター、フラッシュ・カード、ピクチャー・カード、テープ・レコーダー、ビデオ・テープ・レコーダー、語学演習装置、等々の視聴覚機器の効率的活用も指導計画の中で充分考慮されるべきである。それぞれの機器の特質を知り、長所・短所を心得たうえで、用いることが必要であろう。

黒板の利用については、原則的には、黒板消しが必要な程に多くを書き過ぎない、板書は授業の最後まで残して置き、できれば「整理」の段階で活用しようような工夫を施す、といったことが大切である。

オーバーヘッド・プロジェクターは、黒板と違って、教材を事前に準備しておくことができ時間の節約が図れるとか、追加、交換、遮蔽、重ね合わせなども迅速にでき多様な活動が可能になる、などの利点がある。利用に際しては、文字の大きさと提示の時間に留意することが必要である。

現行の中学の教科書や高校の英語 I、英語 II、英語 II B の教科書には必ず母語話者の吹き込んだヒアリング・テープがついているから、毎時間 3 分から 5 分、「復習」、「導入」ないし「整理」の段階で、必ず聞かせることが望ましい。年間を通して、また中学校から高校まで通せば、かなりの時間に亘って、真正の英語の発音に接することになり、聞く力、発音の向上に、延いては英語の学力全般に自然のうちに好影響を及ぼ

すであろう。(テープを活用することは、生徒のみならず、日頃、英米人に接する機会の少ない我々日本の英語教師——外国人である英語の教師——自身の英語力の向上、音声学的知識の増進に役立つことは言うまでもない。)

18 英語教師の自己研修

いかなる職業でもこの世に存する職業は、何らかの社会的使命をもっており、その使命を全うするためには、日々の研修を必要としないものはない。英語の教師にしてみてもしかりである。

日本人であって、かつ、英語が教えられること、そこに英語教師の価値があると言われることがある。

英米人がその母語である英語を教えるのではなく、外国人であるわれわれ日本人が外国語としての英語を教えるのであるから、考えてみれば、大変なことである。しかも、重層的で、複雑極まりない構造をもち、夥しい数の語彙をもつ英語、日本とはまったく異なった文化的背景のもとに発達してきた英語、を教えるのである。英米などの英語国で子供時代を過ごし、そこで英語による学校教育・高等教育を受けた者でない限り、英語教師は、語学的にも文化的にも常に不完全であることを自覚させられる宿命にある、と言える。

英語を母語にしている人が英語を教えられるかということ、必ずしも、そうではない。なぜなら、言葉が使えること、言葉が分かること、言葉を教えること、この 3 つは、関連性はあるものの、別個のものだからである。

- | | | |
|------------|---|----------------------------|
| (1) 言葉を使う | = | 聞く・話す・読む・書く
ことができる |
| (2) 言葉が分かる | = | 言葉の観察・記述・説明
ができる |
| (3) 言葉を教える | = | 「人」である学習者に 4
技能を身に付けさせる |

母語話者というのは、母語が使える、ということであって、必ずしも、母語が分かる、という

ことではない。分かるためにはそれなりの言語学的訓練が必要である。さらに、教えるということになると、「教える者」―「学ぶ者」という人間の要因が加わってくる。単なる技能や知識だけではなく、指導技術を含めた全人的要素、いわゆる指導力というものが、問題になってくるのである。

まず、(1)「言葉を使う」能力、いわゆる、4技能について、教師の自己研修の観点から、触れてみたい。4技能は次のように整理できる。

[4技能]

	話し言葉	書き言葉
理解の面	＜聞く＞	＜読む＞
表現の面	＜話す＞	＜書く＞

話し言葉と書き言葉を比べてみると、話し言葉は瞬時的に進行し、時間的猶予が許されない。一方、書き言葉は、読むにせよ書くにせよ、読み手・書き手に充分な時間的余裕が与えられている。別の言い方をすれば、＜読む＞＜書く＞という行為を音声を通じて瞬時的に行うのが＜聞く＞＜話す＞という言語行為である、ということである。

特殊な環境にある人を除き、日本の多くの英語教師にとっては、日常生活で英米人と接する機会は少ないであろうし、話し言葉の能力を高めることが困難なのは致し方ないであろう。一定の水準に達した英語の学力を持ち、かつ、英語の音声の特質、調音の仕方に通じていれば、いわゆる「慣れ」によって、話し言葉は操れるようになるものである。したがって、今以上に話し言葉に上達しようと思うならば、話し言葉に触れることももちろん必要であるが、言語行為に時間的余裕の許される書き言葉に重きを置き、その訓練を重ねておく、ということが、実行もしやすい賢明な方策のように思われる。

切羽つまれば、意外と話せる、ということがある。＜聞く＞ことと違って、＜話す＞ことは自分のペースでやっていける。要は、英作文をするようなつもりで話せばいいのであるから、一定のレベルの英作文力がある人ならば、話すこ

とはできるはずである。ただ、日本のように英語が第二言語ではなく外国語である地においては、日常生活において、あるいは切実な必要性から、目標言語を使う機会はまれであるので、極力、機会を見つけて、話をせざるを得なくなるような環境に身を置く、ということも考えてよいことである。

次に、「理解の面」と「表現の面」を比べてみたい。4つの技能の間には、相関性あるいは相乗効果といったものは認めることはできようが、必ずしも、一対一の対応関係はない。「自分で調音できる音声は聞き取れる」とか「自分で話せる内容はかなりの速度で話されても分かる」とか言われるが、これは経験的に見て事実である。つまり、「表現」できることは、必ず、「理解」できるのである。

「表現」という言語行為は、「理解」の面に比べて、より能動的であり、より多くのエネルギーを必要とする。したがって、当然、「表現」能力を高めようとする努力や訓練にはそれだけの困難が伴われるわけである。しかし、このことに取り組むことが、「表現」のみならず、「理解」のキャパシティをも大きくし、かつ、「理解」を深くすることにつながるのである。よく、「英作文をするようなつもりで英語を読め」とか、「書くのと同じようにゆっくり時間をかけて読め」とか言われるが、これも主旨は同じである。

(2)の「言葉が分かる」能力、言い換えれば、言葉を観察し、記述し、説明する能力、これは、正しく、言語学・英語学の分担領域である。「英語学を学ぶのは何のためか――英語がよく分かるためである」と言ってよい。教員養成の過程で得た音声学、英文法、英語史、等の英語学の知識は、あくまでも、基礎的教養であって、日々接する英語の教材を資料(Data)と見なし、自分なりの言語観、文法観を形成しながら、自分なりの分析・説明を心がけていく、という姿勢が望ましい。教育的見地から見た英語学的素養の問題については各所ですでに触れてきたので、ここではこれ以上扱わないことにする。

日本人でも、英語の4技能にすぐれていて英米人とかなり自由に意思の疎通ができる人もい

れば、また、英語についての言語学的知識が豊富な人もいる。そういう人が教え方が上手かという点必ずしもそうではない。英語教師としては、英語の駆使力と英語についての知識（合わせて「英語力」とも呼ぶことができる）、が基本であるのはもちろんであるが、これに加えて、(3)の「言葉を教える」ことに関する指導力が問題になってくるのである。

「指導力」とは何か、といった原理的追及は別の機会に譲るとして、指導力を向上させるための心得を挙げるとすれば、先ず、「授業改善を常に念頭に持っている」ということである。

もし、教師が、Wilga Rivers (1981: 7) が言及しているような教師、つまり、

... teachers teach as they were taught by teachers who taught as they were taught ...

〈…教えられたように教えていた教師に習った自分は次には自分も教えられたように教える…〉

自分が昔教えられたような教え方で教えることに甘んじているような教師、であるならば、毛頭進歩はありえない。自己の授業の工夫・改善が求められるのである。そのためには、研究授業や公開授業に参加したり、あるいは日頃の他の英語教師の授業や英語以外の教科の授業をできるだけ多く観察して、優れた授業の要件を知ることが、一つの方法である。観察に当たって注目すべき点としては、次のようなことが考えられる。

- (1) 教師の話し方（速さ、間の取り方、無駄の無さ、明晰性、等を含む）
- (2) 教師の働きかけに対する生徒の反応の様子（特に、生徒の主体的活動を引き出すことに成功しているかどうか）
- (3) 発問の仕方（どのような意図で発問が行われるか、クラス全体に対してか個別的か、等）
- (4) 生徒の反応に対して教師は適切なフィー

ドバックをしているか（特に、答えの取り上げ方、正解の与え方、誤答の場合の処理の仕方）

- (5) 授業の雰囲気を含め授業全体のリズムと流れ

その他、常日頃から授業改善についていろいろな問題意識を持っていて、その問題についての解決の糸口を見つけるようなつもりで授業観察に臨めば、得るところは多いはずである。

指導と言え授業と言え、教育というものは、須く、上記(2)から(4)に示したように「教師の働きかけ→生徒の反応→教師によるフィードバック」がスムーズにうまく行われているか否かが一つの眼目であると言ってよいと思う。

本稿は、英語科教育法の講義ノートとして準備した草稿に加筆・修正を施したものである。筆者がこれまでに発表したものと内容的に重複した箇所があるのは、そのためである。

なお、稿末に載せた「学習指導案」は、金沢大学教育学部附属中学校教諭 端崎圭一氏の協力を得て、作成したものである。

(次号に続く)

(注1) 一般的な「意思伝達」と区別して、内省や思索は、「個人内コミュニケーション (intra-individual communication)」と呼ぶことができる。

(注2) 最も日本的な文芸の一つである俳句は、「…場面が脳裏に浮かんできて、初めて、真意を掴んだことになり、…」、「短い文には短い故に一層、場面を想像する…努力が要求される、…」という典型的な例である。

(注3) 「短い文には短い故に一層、…文脈を補う努力が要求される、…」とあるが、用語牽引(concordance)は、正に、ここで言う「文脈を補う」作業そのものである。

参考・引用文献

- 大関篤英・高梨庸雄・高橋正夫 1982 『英語科教育法』 金星堂
- 高梨庸雄・成沢義男・西村嘉太郎・畑中孝實・久松
- 豊 1988 『英語科教育法の実際』 成美堂
- Rivers, Wilga M. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.

(資料)

第 3 学年 組 学習指導案

指導者 _____

- I. 日時 昭和 年 月 日 時限
- II. 場所 第 3 学年 組 (3 教室)
- III. 題材 Lesson 3 A Camp on the High Prairie, *Sunshine English Course 3*
- IV. 指導目標 間接疑問文
- V. 指導計画 (1) 間接疑問文の導入・Section 1 …… 1 時間 (本時)
- (2) Section 2 …… 1 時間
- (3) Section 3 …… 1 時間
- (4) Summary & Practice …… 1 時間
- VI. 本時の目標 (1) 間接疑問文と直接疑問文の語順の相違を把握させる。
- (2) be 動詞・助動詞を用いた間接疑問文に慣れさせる。
- VII. 教材 A. 復習用 Lesson 2 現在完了形に関する作文

- ア. 君は、アメリカに何度行ったことがありますか。(経験)
- イ. 僕は、まだ、宿題が終わっていません。(完了)
- ウ. その芸術家は、2 年間、この町に住んでいます。(継続)

B. 新教材 Lesson 3 A Camp on the High Prairie

Laura's family was moving across a prairie. One day they had to go across a deep and fast river. Their covered wagon rocked like a boat. Laura and Mary were afraid, but their father and mother knew what they should do.

The father stayed with the horses, and the mother held the reins. At last they all stood on dry land again.

"Where is Jack?" cried Laura. They found that their dog was not around.

What is that?

I don't know what that is.

- VIII. 視聴覚器具 a. OHP/TP
- b. フラッシュ・カード (FC)

c. テープ・レコーダー (TR)

d. ピクチャー・カード (PC)

IX. 指導にあたって 中学三年生になると、生徒の心の発達に伴い、声が小さくなり顔も下を向きやすくなる。教科書の一つの section で取り扱う本文の量が多くなり、音声面の指導に割く時間が少なくなることが、これに拍車をかけているように思われる。姿勢を正して、顔を上げ、声を少しでも大きく出させるよう工夫をしたい。また、英語の学力に自信のない生徒も増えてきており、これらの生徒たちをいかに励まして授業に参加させていくかも考えたい。

X. 指導過程

指導内容・言語活動	指導上の留意点	器 具
①Greetings: T : Good morning, class. S : Good morning, Mr. ____. T : How are you? S : I'm fine, thank you. How are you? ②前時（現在完了形）に関する宿題の作文を黒板に書かせる。 T : Please come here and write your sentences on the blackboard. (ア) How many times (または How often) have you been to America? (イ) I haven't done (または finished) my homework yet. (ウ) The artist has lived in this city (または town) for two years. T : They have finished writing their sentences. Let's check them. ③完了形（継続、経験）の復習を兼ねながら、間接疑問文に触れさせる。(ケース 1) T : Well, look at this picture. This city is Kanazawa. Most of the students in this school live here. Do you live in Kanazawa? S : Yes, I do. T : How long have you lived in this city? S : (I've lived here) for ... years. T : By the way, last year we went to Nara, Hiroshima, Himeji and so on. In this map, where is Nara? Where is Hiroshima? Do you know? Do you know where Nara is?	英語学習の雰囲気をつくる。 •この間、他の生徒の作文をチェックして回る。 •Classroom English や既習事項（完了形）をできるだけ用いていく。 •(ア)については、have been to と have gone to の違いを確認する。 •(ウ)については、for と since の用い方を確認する。 TP シートの日本地図を見せながら。 •生徒に OHP の所まで来させ、指示棒で奈良の位置を	OHP TP1

S : Yes, I do. T : Oh, <i>you know where Nara is</i>. Come over here and <i>tell us where Nara is</i>. Very good. Before going back to your seat, please say, "I know where Nara is." S : I know where Nara is. T : Well, everyone, repeat after me. Where is Nara? ...① I know where Nara is. ...② (ケース 2) T : Now look at the other picture. Have you ever seen this picture? S : Yes, I have. / No, I haven't. T : In this picture we can find Napoleon. He is standing like this. Where is Napoleon? Where is he? (しばらく間を置いて) Have you found him out? S : Yes, I have. / No, not yet. T : (それぞれの生徒を指して) Now, ○○ <i>knows where he is</i>. △△ <i>doesn't know where he is</i>. ○○, where is Napoleon? Come here and <i>tell us where Napoleon is</i>. Good. Then, say, "I know where he is." Everyone, repeat. Where is he? I know where he is. ④基本文の提示と説明 (板書) I know where he is. Where is he? <文型練習> I know / We know I don't know / We don't know Do you know.....? + Where <i>is she</i>? Where <i>is the key</i>? What <i>is that</i>? Who <i>is the woman</i>? How old <i>is he</i>?	指させる。幾つかの都市を用いて 3～4 回繰り返す。 • 間接、及び、直接疑問文の発話の時は、ゆっくりと繰り返しながら聞かせる。 • この段階で、直接疑問文と間接疑問文の語順の違いが理解しにくいようであれば、単語カードを用いて、視覚面で助けを与える。 • さらに、生徒が理解しにくいようであれば、別の例を用意する。(ケース 2) • ジェスチャーでナポレオンのまねをする。 • 指示棒でナポレオンの位置を指させる。 直接疑問文に必ず付けるクエスチョン・マークが、間接疑問文のときには、それを組み込んでいる文全体が、平叙文か疑問文かによって付けるか否かが決定されることを注意する。 TP シートにアンダーラインや色を付けることで助動詞の入った間接疑問文が	カード OHP TP2 OHP TP3
---	---	--

How tall <i>is</i> Tom ? Whose book <i>is</i> this ? What <i>should</i> I do ? When <i>will</i> he come back ? ⑤新出単語の発音練習 prairie, covered, wagon, afraid, held/hold, rein(s), land, Laura, Jack ⑥内容を盛り込んだ Oral Introduction This is Laura, her father, her mother, her sister and her dog, Jack, were going across a prairie. One day they came to a deep and fast river. They had to go across the river. Their wagon rocked. But their father and mother were not afraid. They knew what they should do. At last they all stood on dry land. Then Laura shouted. "Where is Jack? Jack is not around." T : Did you understand me? O.K. Open your textbooks to p.18. First, let's listen to the tape. *音読指導 T : Let's read the textbook. Repeat. T : ◇◇, will you read your textbook? 〈内容理解のための T-F questions〉 (ア) Laura's family was moving across the prairie. (イ) Laura and Mary were happy when they went across the river. (ウ) Laura's father held the reins when they went across the river. (エ) Jack was Laura's brother. ⑦整理 音読 5 回 新出単語をノートに 5 回ずつ書かせる。	be 動詞の入った間接疑問文と同じ方法で取り扱えることを類推させる。 単語の意味は教師の方で確認し、生徒には発音、アクセントに注意を向けさせる。 rock のような動詞は wagon の絵を揺らしながら、生徒にその意味を分からせる。 テープは、前もって編集し直しておいて、ここでは二度聞かせる。 一斉から個人へと読みを進めていくうえで、気分を込めた読み方を指導する。 時間があれば、間接疑問文を幾つか書かせる。	FC OHP TP4 PC TR
--	---	--