

中学・高校における英語教育（1）

——テスト・「記号付け」・英作文による教師の自己研修——

大塚 巖*・英語教育研究グループ**

I はしがき

以前には標準週3時間とは言いながらも4・4・4とか4・3・4などの時間数で履修されていた英語が、昭和52年の新しい中学校学習指導要領によって、各学年とも3時間でなければならないことが告示された。この新指導要領は56年には全面実施され、すでに6年が経過した。それに応じて高校でも57年から新しいカリキュラムに移行した。

この間、英語の教師は英語学習の量と質の減少をカバーすべく努力はしてきたものの、生徒の英語の基礎学力の低下は依然として認めざるをえない現状である。当研究グループは、このような実態を踏まえた上で、中学段階では、どうしたら英語を生きた言葉として学ばせ英語の良い基礎を与えることができるか、高校段階では、どうしたら英語の学力を効果的に向上させることができるか、ということを中心に、教材の開発と指導法の工夫を求めて、毎月研究会を開き、討論を重ねてきた。その報告を兼ねて以下に、この一年間に行われてきた主な研究発表のテーマと発表者を記しておく。

1. 入門期の指導——Phonicsの練習プリント（4月） 加藤行子

2. “Yesterday”をどう教えたか（5月） 竹森繁治
 3. マラソン・プリントによる和文英訳・発音・綴り字（6月） 若島浩正
 4. 英語への興味を持続させるために——一般動詞の導入時期を巡って（7月）端崎圭一
 5. マラソン・プリントを使って（8月） 帯山俊一郎
 6. Dictatorをどう教えたか（9月） 寺島美紀子
 7. 単語・文型のプリント（10月）加藤行子
 8. For Whom The Bell Tollsをどう教えたか（11月） 寺島美紀子
 9. 間接目的語を主語とした文の許容度について（12月） 田中一彦
 10. マラソン・プリントによる授業計画と評価（1月） 竹森繁治
 11. I Have A Dreamをどう教えたか（2月） 寺島美紀子
 12. 『紀要』論文のための討論（3月）研究員全員

研究員の研修という意図をもって、下記のお二人の講師には、それぞれ12月と1月の例会において、ゲスト・スピーカーとしてお話をしていただいた。

* 大塚 巖 金沢大学教育学部
 ** 加藤 行子 高岡中学
 川村 義治 星稜高校
 越田 峰子 高尾台中学

竹森 繁治 七尾農業高校
 寺島美紀子 松任農業高校
 端崎 圭一 金沢大学附属中学
 若島 浩正 額中学

平松仁史氏（金大付属中学）

Graded Direct Method 的教授法

北 弘志氏（北陸大学）

英語教育における LL とビデオの利用について

テストは、学習者の学習意欲を刺激して学習活動を活発にするという副次的な作用を持ってはいるものの、もともとは学習者の学習の達成度を測り、それを評価するために行われるものである。

日常営まれる授業は、学習者、教授者、教材の3つの変数から成り立っていると考えられ、この3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。学習者の学力は教授者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。

また、教授者は、テスト結果のフィード・バック、つまり、テストによって、学習の効果が充分に上がっていなかったことを知れば、自分の指導法に対する反省と指導法の改善を行うことになる。

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、主なものを挙げて分類すると、次のようになるであろう。

1. 主観テスト（問題の作成は比較的容易であるが、正確に採点することは困難である）
 - (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（問題の作成は多少困難である

が、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. 書き取り及びヒアリング・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）

客観テストの(5)の配列型テストは、単語や語句を正しい語順に並べて文を組み立てさせるもので、文という一つの単位内での構造や意味に関する理解を試すものであり、一方、(6)の整序問題は、配列という点では似ているが、いくつかの文を適切な順序に並べて、意味上まとまりのある、文よりも大きな単位の段落（パラグラフ）を構成させるもので、文と文とのつながりを理解し全体を把握する能力のテストである。通例、書き手・話し手は、常に自分の伝えようとする事すべてを余すことなく明示的に述べるわけではなく、多くを読み手・聞き手に委ねつつ、話しを進めてゆく。一方、読み手・聞き手は言葉そのものだけではなく、知識や論理、推理に基づいて、空白の部分を補おうとする。文と文のつながり関係もその一つである。本稿の第II章の「読解力に関する実験—— Paragraph の構造と理解の関係」は、異なった条件の下で生徒に整序問題を課して、その結果から、高校段階にある生徒の思考過程・論理の進め方等の特性を明らかにし、読解力の指導に役立てようとしたものである。

第三章の「記号付け」による分かる英語を目指して」は、一昨年と昨年の『教育工学研究』で詳しく扱った「記号付け」と「マラソン方式」を中学校の英語の授業に応用した実践報告である。「記号付け」を利用したマラソン・プリントを取り入れることによって、ややもすると単調

になりがちな授業を活性化させることができ、教科書だけにとどまらず質の高い教材も導入でき、生徒の英語に対する興味・関心を持続させ、学習を深めるのに効果的であったことが報告されている。

第IV章の「英語教師の〈書く〉自己表現研修とその教育的意義」は、日本の英語教師が一般に不得手と言われている話す能力を高めるためにはどうしたら良いかを論じたものである。(1) 話すべき内容がなければ話せない(2) 書く訓練を積み重ねることによって話せるようになるはずだ、という考えに立って、具体的には、メモ、日記、手紙、生徒への通信文、教育論、人生論、身の随想など、事ある度に英文を書き試みることを、いわゆる自由英作文を自己に課すこと、これが英語教師にとって内容のあることを話せるようになる、延いては英語の力を高めることになる、最良の方法であろう、というのが主たる論旨である。

言葉の運用能力の四つの領域、いわゆる四技能は、

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

というように整理できる。〈話す〉と〈聴く〉から成る話し言葉は瞬時的に行われ、時間的余裕が許されない。日常生活の中で英米人と接しているわけでない日本の多くの英語教師にとって話し言葉の能力を高めることが困難なのは、いたしかたない。一応の水準の英語の学力を持ち、英語の音声の特質、調音の仕方にも通じながらも、さらに話し言葉の能力を高めようとする場合は、言語行為に時間的余裕の許される書き言葉の訓練を重ねて、力を蓄えておく、ということが、賢明で実行もしやすい方策のように思われる。

四つの技能の間には、相関性ないし相乗効果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「自分が知っていること(=自

分で表現できること)はかなりの速度で話されても理解できる」とか言われるが、これは経験的に見て真実であろう。〈話す〉〈書く〉という表現行為は、〈聴く〉〈読む〉という理解の面に較べて、より能動的で、より多くのエネルギーを必要とする。したがって〈話す〉〈書く〉という表現能力を意図的に向上させようと努めることには当然それだけ多くの困難が伴われるわけであるが、これに取り込むことが、結局は、〈聴く〉〈読む〉という理解のキャパシティーをも同時に大きくし、しかも、理解力を確実なものにすることに繋るのである。(大塚 巖)

II 読解力に関する一 Paragraph の構造と理解の関係

文が集まってパラグラフを作るが、パラグラフは、文の単なる総和ではない。では、一体何がパラグラフの成立を条件づけるのだろうか。その手がかりを得るよい機会があった。あるとき、高校3年の生徒が質問に来た。それは、英文を正しく並び換える問題に関するものであった。その生徒は、辞書で分らない単語や熟語の意味を調べたので、各文の内容はほぼつかめるが、全体のつながりが見えない、と言った。考え方を説明したあとで、生徒の言葉が気になった。

各文の意味は分るのに、論旨にそって再構成できないのはなぜだろう。まず最初に思いついたのは、生徒の言葉に反して、実際各文の内容を正確に理解してはいないのではないかということだった。しかし、文の順序を判断できないほど、知識が不十分とは思えなかったのである。

一般に生徒は、話の論理展開を探る訓練を欠いている。私は、今3年生を3クラス、2年生を2クラス受け持ち、それぞれ文法と読本を教えている。文法は、文単位でしか教えないし、読本に関しても、生徒は個々の単語や句の意味をとるのに四苦八苦していて、なかなか話の論

理構成まで考える余裕がない。またテキストには、おもしろい物語は見かけるが、論理的な内容の読み物は少ないと思う。

しかし、問題はそれだけでない。パラグラフの内容を理解するには、文の解釈とは別の次元の問題がある。さらに、英文のパラグラフは、構造上日本語の段落と異なり、その相違が生徒の理解を妨げているのではないかと予想される。(以後パラグラフは、英語の文章単位として用い、日本語には「段落」を当てる)

そこで、先ほどの問題を使って、生徒の読解力を調査することにした。調査はいくつかの組にわたって行い、組ごとに条件を付けて、その反応を調べる。その際、答案には正しい順序だけでなく、その根拠を書かせて、生徒の思考過程を追跡する。また、進路別にクラス編成されているので、学力差の実態を探るには、よい機会であると思われた。

1. 実験

(1) 設問

生徒には、次のような指示のもとで、下記のような問題を与えた。

次の1から5の文を並べ直して、もとの正しい順序とその理由を書きなさい。ただし、辞書は使用してもよい。時間は30分。

資料1 (注1)

1. They know that some products can be harmful to people and can cause damage to property when handled or used in a way that was not intended by the company.
2. The companies that make the products you buy want their products to be used properly.
3. By reading this label, you can learn the steps to follow in using the product properly.

4. To make sure that you know exactly how a product should be used, the manufacturer puts a direction label on each container.

5. You can also learn how to avoid the dangers that can result from improper use.

(2) 対象

調査は、3年生4クラスを対象にする。1、2、3組は、それぞれ私立文系を志望する生徒のクラスである。学力は、下図から分るように、多少の差はあるが、似かよっている。4組は、国立文系のクラスで、いわゆるできる生徒が集まっている。統一テストの平均点で、他のクラスを大きく上回っている。

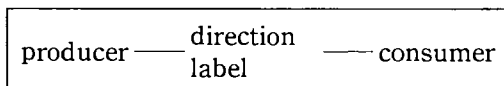
校内実力テスト平均点分布

組	1組	2組	3組	4組
点	30.5	26.5	31.5	52.5

(3) 方法

1組を基準にして、調査を行う。1組と4組は、同一の条件下で課題を与えて比較する。2組には、内容を簡単に図式化(図1)したものを、試験まえに説明する。3組には、第一文(topic-sentence)を最初に教えてから、課題に取り組みさせる。

図1



(4) 目的

(1) 生徒が、英語のパラグラフを理解する過程と、誤解する要因を探る。

(2) 読解するうえで、学力差がどのような思考過程の違いとなって現れるか調べて、学力差を生む原因を探る。

(3) 内容を図式化して与えた結果と、topic-sentenceを指摘した結果を比較しながら、指

導のあり方を考える。

パラグラフは、原則として、topic - sentence (主題文) と呼ばれる文と、その topic に関する考えを具体的に論証するいくつかの文から構成されている。topic - sentence は、そのパラグラフのなかで、「何について何を言おうとするかを、一口に概論的に述べた文」である。一般に、パラグラフの最初に位置して、話題を提供し、パラグラフ全体の内容に方向性を与えるのである。

そういう意味では、問題文は英語の典型的なパラグラフ構造をなしている。2文は、パラグラフ全体の内容を概論的に述べているので、明らかに topic - sentence である。そして、その他の文では、2文の内容が次々と具体的に展開していく。つまり、一般から特殊 (general to specific) へと、論理が進展する。

生徒は、このようなパラグラフの構造を明確には教えられていない。はたして、生徒がどのように発想して解答するか、興味を持たれる。

2. 分析

実験の結果は、下図のようになった。

図2

組	1組	2組	3組	4組
受験人数	47名	44名	48名	40名
正解者数	18名	22名	38名	27名
正解率	38%	50%	79%	68%

図3

組	1組	2組	3組	4組
平均点	30.5	26.5	31.5	52.5
相関人数	18名	15名	19名	26名

図3は、1組の正解者数と平均点の相関を基準にして、残りの組の相関人数を計算したもの

である。両図の4組の人数を較べると、実力テストの平均点と今回の調査の正解者数の間には、著しい対応関係があるのがわかる。また、2組と3組は、試験まえに与えた指示の影響がはっきり出ている。ただし、2組の人数は予想したほど伸びなかった。

(1) 1組の分析

図4

型	人数
形式	11名
内容	2名
形式-内容	5名

正解者18名を、根拠別に、形式型、内容型、形式-内容型の三つに分類すると、図4のようになる。形式型が11名で最も人数が多い。その根拠の内容は、2文の companies と1文の they、4文の a direction label と3文の this label の指示関係から、それぞれ2文→1文、4文→3文の脈絡を説明している。また、5文の also から、3文→5文のつながりを指摘している。

Halliday and Hasan (注2)は、文章の結合力 (cohesion) を作る要素として、reference、substitution、ellipsis、conjunction、lexical cohesion等をあげている。referenceは、文脈あるいは実際の発語の場面で、特定の事物に言及しているのが明らかな表現をさし、上記の they や this がこれに当たる。also は conjunction に属する。conjunctionは、discourse内のある表現の存在を前提として生まれる表現を言う。4文の manufacturer は、2文の companies と語間的なつながり (lexical cohesion) があり、先行する2文、1文とテキストを成す一つの契機になっている。

資料2

A (2, 1, 4, 3, 5)

2→1 1文の they は the companies
 1→4
 4→3 this は 4文の label
 3→5 You can also が共通していて、5文には also が付け加えてあるから。

資料2 (原文のまま) は、ある生徒の答案である。すぐ気がつくのは、1文から4文へつながる理由が述べられていないことである。これは全クラスに共通する傾向で、後ほど検討する。ただし、正解者17名中3名が、To make sure 以下の dislocation を1文から4文への接続の根拠にあげている。3文の By reading this label も同様であるが、語句が文頭に外置されるのは、前文との関係から topicalized されたと思なされるから、生徒の指摘は正しい。

形式-内容型の5名の答案は、資料3 (原文のまま) に代表される。この答案は、思いつくまま書かれている。4文→3文の関連が先に言及されているが、4文→3文→5文の結びつきが最初にわかった、と述べている答案は多い。また、5文がパラグラフの結末であるのは、全体の結論が書かれているからだとする見方も、多くの生徒に共通する。それで、残る2文、1文の位置は、前にせざるを得ないという消極的な理由で決定されたようだ。この経過がとても興味深い。なお、内容型の2名は、各文の形式面にはまったく触れず、ただ内容を簡単に要約したにすぎなかった。

資料 3

答え (2 1 4 3 5)

- ・ 3文と4文では、4文が先。というのは、4文では容器にラベルをはること、3文ではそのラベルの役割が書いてある。
- 4文の a direction label、3文の this label
- ・ 2文は製品を作る会社のこと。1文の they は2文の the companies のこと。
- ・ 5文には消費者である私たちに対しての結論が書いてあるから。

次に、残りの29枚を解答別に分けると、図5のように整理される。まず驚くのは、白紙解答 (部分的な解答や、根拠付けのない解答を含む) の人数が多いことである。これらの生徒は、文の解釈でつまづいて解答を断念したか、あるいはすでに学習意欲を喪失していたと考えられる。図5

誤答	人数
1 2 4 3 5	9名
1 3 4 5 2	2名
2 4 3 1 5	2名
2 1 5 4 3	2名
2 1 4 3 5	1名
白紙	13名

1 2 4 3 5の順序の生徒が9名もいるので、なんらかの共通する要因が働いたと推測される。2名の答案(それぞれ一部省略)を例に取り上げてみよう。(資料4参照)

資料 4

1文-会社がしてほしくない使い方をされると、いくつかの製品は有毒になったり、物をこわす原因になることを、みんな知っている。(they know とは、みんな知っていることという意味だから、1文は最初に来る)

2文-(そんなわけで)製品を作った会社としては、みんなに製品を正しく使ってほしいと思っている。

以下略

人々は、会社によって計画されていない方法で生産物が使われると、所有物や人に害を与えることを知っている。

だから、会社は、彼らが作った生産物が

正しく使われることを欲する。
以下略

両名とも、1文の they を一般の人々と解釈して、reference の対応を見逃している。そして、製品は使用を誤ると危険である、だから会社は正しく使用されるのを願っているという展開で、1文と2文を結びつけた。A, therefore B という論理である。しかし実際は、B, for A という論理で話が進行する。誤った生徒は、general statement から始まり、その内容を順次具体的に説明していく英語のパラグラフ構造(general to specific)を、逆の視点(specific to general)から見ているようだ。

(2) 4組の分析

40名の被験者のうち、27名正解。その内分けは図6のようになった。1組と較べて異なるのは、形式-内容型の割合が大きいことである。そして、これらの11名には、英語のパラグラフ構造をつかんだうえで、自分なりの筋道を立てて、理由付けをした生徒がかなりいる。

図6

型	人数
形式	13名
内容	3名
形式-内容	11名

資料5

2文-会社は、作った製品を正しく使ってほしいと話題を出し、
1文-ちがった方法で使用すると、害になることを述べている。
4文-ちがった方法で使用されないように、それぞれの製品に説明書を付ける。
3文- this label は、4文の a direction label をうける。

5文- You can also learn の also は、3文の you can learn をうける。

例えば資料5(原文のまま)である。2文を書き出しにする根拠として、「会社は、作った製品を正しく使ってほしいと話題を出し」(傍点は筆者)と解説しているのがおもしろい。パラグラフの出発点に位置して、話題を提供するのは、まさに topic - sentence の機能である。また、2文→1文→4文の脈絡をきちんと押えている点も見逃せない。資料6(原文のまま)は、さらに内容の一般化をすすめて、内容の展開を簡潔に描いている。

資料6

2文 一般的事柄、前置
1文 前置きを受けての特別な事柄
4文 その対策、防止法
3文 } その理由、目的、趣旨
5文 } それによる効果

正解者27名のうち、7名がこのように2文の topic - sentence としての機能を当てている。「問題提起」と明記した生徒が5名、「話題」と「一般的事柄」が一名ずつ。(1組では1名)しかし、それ以上に重要だと思われるのは、この7名を含めて9名の生徒が、問題-対策-効果という図式でパラグラフの論旨を一般化していることである。この一般化の能力において、4組は1組と決定的に異なるのではないか。私は、この一般化の能力を読解力の中核に置きたい。

さて、図7は、残り13名の分類表である。12435の順序が多いのは、1組と同じ。21543の組み合わせも4名いる。その原因は、1文の harmful、damage と5文の danger を、内容を深く検討しないまま連合したからだと考えられる。つまり、勝手に lexical cohesion を読み取ったのである。24351と答えた3名は、会社は製品を正しく使用してもらいたい、だから説明書を付けるという論理で2文と4文を結びつけ、1文は結論であるとして最後に回したの

である。誤るのは様々な要因が複合した結果であると考えられる。図7

しかし、共通するのは、specific to general という思考の枠組のなかで順序を決めている点ではないか。なお、白紙解答は一枚もなかった。

誤答	人数
12435	4名
21543	4名
24351	3名
43521	1名
24315	1名

(3) 2組の分析

組の生徒には、内容の簡単な図式(図1)を与えて試験を受けさせた。正解者は22名。この働きかけがなければ、計算上15名しか正解しないことになるから、図式によって7名が加算されたわけである。しかし、この数字は私の予想を大きく下回った。

図8は、正解者22名の型別分類表である。1組と比較すると、内容型、形式-内容型の割合が大きい。加算された7名は、これらの

型に含まれていると考えられる。資料7、8(原文のまま)は、それぞれ内容型、形式-内容型の模範的な答案である。

型	人数
形式	6名
内容	8名
形式-内容	8名

資料 7

2文→1文は、会社が消費者のために作っている製品が、いくつかの問題点があることを表し、問題提起をしている。
 1文→4文は、それをふせぐための防止法を述べている。
 4文→3文につながるのは、4文にラベルをなぜはるのかということが書いてあって、3文では、そのラベルを読んで消費者にどういふ利点があるか書いてある。

3文→5では、消費者にとってのもう一つの利点を書いてある。

資料 8

2文、1文、4文には、会社が消費者に対して望んでいること、製品が消費者に正確に使われるために会社がしていることなどが書いてある。

3文、5文には、それによって消費者がどのようなことを知ることができるかということが書かれている。

The companies - they、To make sure、By reading this label、You can also learn などから細かい順序がわかった。

上記の資料から、図8

前者の生徒は topicsentence の機能をよくつかんでいるし、後者の生徒は何が cohesion を形成するかを知っているのが分る。しかし、それだけでは筋道を立てて論じられないはずである。こちらの示唆を生かして問題-対策-効果という図式で答案を作成できるのは、生徒の側に一般化の能力があるからではないだろうか。

誤答	人数
24351	2名
43512	2名
21453	2名
21543	1名
24315	1名
23415	1名
34125	1名
41253	1名
54231	1名
21534	1名
35124	1名
14235	1名
白紙	7名

一方、残りの22名うち、白紙の7名を除いた15名の解答は、順序が錯乱したものになっている。この混乱ぶりは、パラグラフの構造や cohesion

に関する予備知識の不足だけでは説明がつかないのではないか。一貫した論理に基づいて内容を構成する力(一般化の能力)が弱いことが、この無秩序な解答をもたらしたのではないかと考えられる。ある生徒は、「並びかえは嫌いです。文章がみんな同じように見えるからです」と感想を記している。

(4) 3組の分析

図9

型	人数
形式	19名
内容	13名
形式-内容	6名

図10

誤答	人数
2 1 3 5 4	2名
2 4 3 5 1	1名
2 4 1 3 5	1名
白紙	6名

3組の正解者は、38名、正解率79%で、他のクラスを圧倒する数字になった。試験まえの指示がなければ、計算上19名しか正解者が出ないわけだから、19名が余分に加算されたことになる。ただし、答案の内容自体は、他のクラスと似かよったものであった。

2組と3組は、試験まえに指示を与えられた。しかし、3組の正解率が非常に高くなったのは、実力テストの平均点から分るように、学力的にやや差があるからである。しかし、それ以上に指示の内容の違いが大きく作用していると思われる。

2組の生徒には、内容の抽象的な図式を与えた。私は、生徒はこの図式を利用して、すぐに

図11

各層	順序	2文	1文	4文	3文	5文	
cohesion		← reference →		← reference →			
		← lexical cohesion →			← conjunction →		
情報構造		segment (1)		segment (2)			
内容一般化		問題提起	理由	対策	効果(1)	効果(2)	
論理の流れ		general				specific	

内容の展開をつかむだろうと予想していた。ところが、実際にはこちらが思うほど正解率は伸びなかった。読解する際に、生徒の側にある程度の一般化の能力がなければ、着眼点を教えても内容を理解するに至らないと思われる。

一方、3組の生徒は、パラグラフの書き出し(topic-sentence)を教えられた。topic-sentenceは、性質上以後の展開を方向づけるわけだから、解答に際して大いに役立ったであろうと推測される。(実際実験してみないと分からないが、他の文の順序の一つ教えても、これほどの正解者は出なかったであろう)

以上の結果から、教室では、パラグラフの構造に則して、生徒の一般化のレベルに合せながら働きかけて読解を進める必要があると言えよう。

(5) 課題の構造と生徒の思考

図11は、課題のパラグラフを、4つの視点から分析したものである。cohesionの観点から見ると、referenceで2文と1文、4文と3文がつながれる。2文、1文、4文には、lexical cohesionがある。3文と5文は、conjunctionで結ばれている。パラグラフは、2文で話題が提示されてその後具体的な内容が述べられている。さらに、細部の情報構造を検討すると、2文、1文のsegmentと4文、3文、5文のsegmentとに分かれる。前半部はproducts、後半部はdirection labelをtopic-entityにして話が展開する。そして、このようにいくつかの層を包み込んでいるのが、general to specificという論理の流れであると言えよう。

一方、生徒が誤って解答する背景には、様々な原因があるだろう。しかし、その根底にあるのは、specific to general という思考の流れではないかと私は仮定する。例えば、パラグラフの書き出しを1文→2文とつなげた答案が多かったが、その原因は明らかに序論-結論(あるいは前提-帰結)という軸で順序を判断したためではないか。もしそうならば、その思考を背後から支えているのは、specific to general という論理である。また、多くの答案には、1文と4文をつなぐ根拠が書かれていなかった。その理由は、そこで情報構造上二つの segment に切れているためと推測される。もし、4文には1文で触れた危険を回避するための具体的な手段が書かれていると解釈すれば、両文をつなぐ脈絡が見えたのではないだろうか。何を見るかは、どのように見るかに左右されるのである。

注1 61年度産業能率短期大学一般入試問題集

注2 1976. *Cohesion in English*.

London: Longman

(川村義治)

III 「記号付け」による分かる英語を目指して

1. はじめに

昨年の『教育工学研究』12号に「記号付け」を利用した「マラソン・プリント」についての研究が報告されていた。しかしその研究報告はいずれも高校におけるもので、中学校における実践報告は皆無であった。私は上記の「記号付け」と「マラソン・プリント」を中学でも応用できないかと思い、この一年間いろいろ試行錯誤を繰り返した。以下の研究はその中間報告である。

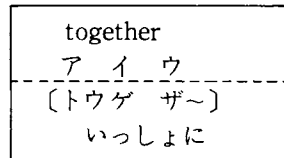
2. 授業の流れ

英語で挨拶を交わした後、黒板に date を書き、

その後次の順で授業を進めた。

- (1) New word card を黒板に貼り、生徒がノートするペースで、発音と意味、既習語との比較、例文などをゆっくり説明する。

生徒から New word に関係あることを自由に発表させて、意識化させるようにした。次にテープで listen and repeat をさせる。(10分)



- (2) Target sentence

ポイントを説明した後、教科書の Target を確認、力だめしとして生徒に意味を発表させる。次にテープの listen and repeat を行う。(5分)

- (3) 本文の reading 先ずテープで listen の後、一文ずつ repeat。声がよく出ない文、スピードについていけない文は、更に区切って教師の後に repeat させる。(5分)

- (4) 本文の訳 次の手順で進めた。(15分)

1) 記号が付けられた英文の語順訳
(模造紙を掲示する)

2) 生徒との問答

3) マラソンプリントによる練習

ただし、このプリントによる練習は「英語から日本語」「日本語から英語」の2枚(B5)のうち1枚は家庭学習にすることが多かった。

- (5) 英問英答や英作文

本文の内容についての Q and A や Target を使って自己表現などをさせる。

3. 板書とマラソンプリントの使い方

ここでは(4)の本文の訳についてももう少し詳

しく説明したい。

模造紙の本文に付けられている記号と色分けの種類は次の通りである。

<記号付け>

- ①主語は のアンダーライン
- ②動詞の部分には または
- ③動詞の後ろは のアンダーライン
- ④前置詞+名詞は []
- ⑤疑問詞の部分は

<色分け>

- ①動詞の部分はスペリングを赤色
 - ②前置詞はオレンジ色
 - ③その他の語はすべて青色
- *赤とオレンジを用いたのは、その部分を次の部分(目的語)と語順を逆にして訳すことに注意させるためである。
- (1) 掲示した模造紙をもとに語順訳のポイントを説明する。

There is a tall building
[in the park]

板書(ポイント文のみ)

そこに ある 高い建物が
φ
[の中に・その公園]
φ
*φは日本語では訳さない。

- (2) 次に生徒に一文ずつをまず語順訳、次に日本語らしい文という順で発表させる。
- (3) 本文についての質問を受ける。
- (4) 「マラソンプリント」を2枚配ってA(「英語から日本語」)、B(「日本語から英語」)の順で記入させる。

マラソンプリント A

マラソン・テスト(61) L12(2) 班_組_組員名 _____

① I get up [at seven] every morning.
— [] _____

I eat breakfast [at seven twenty].
— [] _____

I come [to school] [at eight].
— [] [] _____

I eat lunch [at noon].
— [] _____

I usually go home [at four thirty].
— [] _____

I eat dinner [at seven].
— [] [] _____

I go [to bed] [about ten thirty].
— [] [] _____

日本語らしい意味

マラソンプリント B

マラソン・テスト(62) 班_組_組員名 _____

① 私は 起きる [に・7(時)] 毎朝
— [] _____

② 私は 食べる 朝食(と) [に・7(時) 20(分)]
— [] _____

③ 私は 来る [へ・学校] [に・8(時)]
— [] [] _____

④ 私は 食べる 昼食(を) [に・正午]
— [] _____

⑤ 私は たいてい(いつも) 行く 家へ [に・4(時) 30(分)]
— [] _____

⑥ 私は 食べる 夕食(を) [に・7(時)]
— [] _____

⑦ 私は 行く [へ・ベッド] [〜ころ 10(時) 30(分)]
— [] [] _____

*「ベッドへ行く」⇒「寝る」

4. 「目玉」は「マラソン・プリント」

5年振りに一年生を持った。今までの実践では一年生は二学期の早い時期から落ちこぼしを出してしまった。それを今年こそは何とか食い止めたい。また、自己表現にも取り組んでみたい。新しい勤務校に赴任して、そのように考えた。

しかし今年を終わって、結果はやはり一般動詞の導入の頃から進度を少々早めたこともあって、「分からない」と言い出す生徒が目立ち始めた。理由は、語い数の増加、動詞の変化(isとsre、3単現s、doとdoes)、代名詞の格変化などが挙げられる。

こんな状況の中で、研究グループで実践している「語順訳」を取り入れてやろうと考え、「マラソン・テスト」と命名して、プリントづくりを開始した九月下旬の頃だった。以来3月末まで100枚を目標にして発行してきたが、結局81枚に終わった。しかし今とはかく一つのことをやり通して見たことだけでもよかったと思っている。途中忙しさのために4、5日発行を休んだ時は生徒の数人が職員室へやってきて「早く出して。」と連日催促した。全員の生徒が意欲的に取り組んだわけではなかったが、このプリントの取り組み状況で、生徒の理解度やつまづきが把握できて指導の参考になった。低学力の生徒の中にも遅れながらも書き込んで提出してきた者もいた。

三学期に入って、私は三年生の英語の授業に力を入れなければならなくなったが、一年のプリントづくりはもう一人の英語教師が分担してくれた。また生徒も何枚か作ってくれた。

定期テストが近づくと、テスト勉強の練習のために「先生、マラソンテストください。」と要求する生徒がどんどんやってきて、プリントを再印刷した。

単純なプリントであるが、だれでも、その能力に応じて利用の仕方があり、英語学習の「目

玉」の役割を果たしたと思う。

5. マラソン・プリントの良い点

一緒に取り組んでくれた若い教師はマラソン・プリントを次のように評価してくれた。

- 1) 毎日のように発行され、ナンバーが入っているので、生徒は「遊び」的に考えて取り組んでいた。
- 2) 2枚のプリントがそれぞれ答になっているので、低学力の生徒も答をコピーするやり方でやれるし、力のある生徒は答を見ないで、力だめしとして取り組んでいた。
- 3) クイズや「サザエさん」をテーマにした内容のプリントは、教科書から離れたもので生徒に人気があった。
- 4) 語順訳は力のある生徒は回り道だと把える者もいたが、中位程度以下の生徒にとっては一対一の対応をさせて和訳(英訳)していくのでわかりやすかったと思う。
- 5) 授業中で充分理解できなかった生徒も、家でプリントを学習して、理解の助けになったと思う。

生徒の何人かにもインタビューして見ると、

- 1) このプリントは、単語を覚えるのに便利だった。
- 2) 本文を何度も繰り返しやるので、本文を覚えるのに役立った。
- 3) 復習をするとき、このプリントを見ると、単語や文の意味がすぐわかって便利だった。等々の答えがかえってきた。このプリントはドリルの役割と単語や文の意味の早見表の役割を果たしていたようだ。

三学期末テストの長文の問題の一語一語に克明に語順訳を書き込んでいる生徒がいた。この生徒は、二学期に比べて成績を伸ばした一人だ。

口が重く、発表は苦手、理解もワntenボ遅れる生徒だが語順訳でじっくり内容を把んだように思う。

6. 生徒の声を大切に——指導法の改善

三学期に入って、進度が遅れて教科書の内容を終えるのに汲々といった授業になり、「授業の流れ」の応用面(⑤)はじっくりやれなかった。したがって期末テストも、その大部分が教科書本文の範囲にとどまった。しかし平均点は75点で予想外によかった。評価できる点があるとなれば、語順訳を徹底的にやったことと共に生徒の「英語がわかりたい」という願いをつなぎ止めるために、生徒の要求を大事にしてきたことが挙げられる。

最近の生徒は自分のペースでしか学習できない生徒がふえている。また一度つまづく立ち上れないままずる成績を落としてしまう「もろい」生徒もいる。後からきいて見ると単語が急に多くなってわからなくなったのだという。

二学期の後半になって、成績上位の子から「もっと単語に時間をかけて教えて。」という要求があり早速取り入れた。生徒が学びとるスピードやその呼吸に合わせる事が大切だと思い知らされた。

また、最近の生徒の中には、音声には敏感に反応、理解を示すが、活字を読んだり、書いたりすることは全く苦手という生徒が多くなっている。こんな生徒には、その聞きとる力、発音することを大いに評価してやり、暗誦などの力をつけたうえで「読み書き」に発展させるようにすべきだと考えた。「書くことができない。」と嘆いた生徒は、一時期投げやりになっていたが、私の配慮で落ち着きをとりもどし、発表や質問をするようになった。

また生徒の質問に対しては、無条件に「いい質問だ」とほめ、どんな些細なことでも快く応ずることにしているの、生徒は気軽に「先生質問」といって机間巡視の時に私を呼ぶ。また英語の私語は許す。」と言ってあるので、気付いたこと、連想したこと、疑問に思ったことなどが生徒の口から自由に飛び出してくる。その中

には学習を深める考えや疑問も多い。

生徒の最も大切な要求は「発表したい」ということである。研究グループの仲間から学んだ全員発表を取り入れた。平ぜいおとなしい無口な子が思いがけず立派に発表して教室は、ピンとひきしめることが多い。

7. おわりに

この一年間、手探りの実践であった。したがって、授業も学習プリントも荒削りで単調であったと思う。

新しい学年(二年)では、この記号付けを利用して、教科書だけにとどまらず質の高い教材を与えて生徒から感動を引き出し、更に生徒たちの自己表現に結びつけたい。(若島浩正)

IV 英語教師の〈書く〉自己表現研修とその教育的意義

1. はじめに

たまたま6年前、MEFの学校訪問を受け懇談した際、自分の考えを即座にまとめ英語で表現することができず、実にくやしい思いをした。このくやしい体験を契機に、「(1)話す内容が無ければ話せない。(2)〈書く〉訓練を積み重ねることにより話せるようになるはずだ」という考えに立って、〈書く〉ことの自己訓練を開始した。友人への手紙、日記、研究サークルの会員通信(月刊)、教科通信、実践報告など、できるだけ英文で書くことを自己に課すことにしたのである。

また、〈書く〉自己表現の自己研修を継続する一方、友人の勧めもあって、外国のヤングと語る会、高校生のサマーセミナー、国際理解の集いなどへ参加したり、サークルの研究会にネイティブを招くことやMEFの学校訪問要請、更には自宅への招待なども実行して、〈話す〉方面

での自己研修にも自発的に取り組んでみた。

これらの研修を通して、それなりの成果をあげることができたと思っているが、この報告書では、「話せない」英語の教師にとっての〈書く〉自己表現 (Writing) 訓練の意義——自己研修としての意義、及び、英語指導に波及する教育的意義——について、過去6年間の個人的体験に即しながらまとめてみたい。

2. なぜ〈書く〉自己表現か—— 「書ければ話せる」

6年前、MEFに対してうまく意志の伝達ができなかったとき、私が考えたのは「いざというときに英語が口をついて出てくるためには、日常的に英文を〈つくる〉訓練、即ち、英語を〈書く〉訓練をすることが必要だ」ということだった。英語を〈話す〉ための訓練というと、多くの方はラジオやテレビの英語会話講座を考えるのではないと思うが、私は次のように考えたのである。

「〈書く〉ことの継続的訓練が、英語的頭脳の活性化を促し、語句のストックもできる。単なる和文英訳でなく、自分の身の出来事、自分の意見、感想、あるいは思想を英文化する訓練をしていると、必要なときに必要な語句や表現を、完全な形ではないにしても、記憶の引き出しから取り出すことが容易なはずだ」と。

それ以来6年間、英文を書き続け、その間に何回かネイティブと話す機会もあったが、私の〈話す〉力 (speaking ability) は明らかに向上していた。(向上したといってもたいしたことはないが。) その後、いろいろな英語の専門家たちが speaking とのからみで writing を奨励していることを知り、私のように「話せない」日本人が speaking の力を improve するための最も良い方法は、〈書く〉自己表現 (self-expression through writing) を日常的に実践することだと確信するようになった。

「英語道」の達人松本道弘氏は、その著『英

語——何をどう書くか』(講談社新書)の中で、「書ければ話せる」(p.24)「書くとは talking on paper である」(p.14)と述べ、「英会話を書く」というユニークな表現 (p.7) を使って、英語修業の初期の段階での〈書く〉ことの大切さを説いている。そればかりか、上級者に対しても、「英語がスラスラ話すようになりたいという人に対しても、まず英語を書かせるべきではないかと最近考え始めている」(p.158)と述べて、self-expression through writing を奨励している。

平均的日本人は、まだまだ日常頻繁にネイティブと接する機会に恵まれていない。そういう意味では、〈話す〉訓練をすることは難しい。小川芳男氏は、その点を考慮して、次のように言っている。

「日本語と英語とに限らず、現在最も必要なのは production 〈発表力〉であろう。日本人はもっと話したり書いたりする力を養うべきである。そのためには話す技術や書く技術もたいせつであるが、話すべき内容や書くべき内容をもっていることがそれに劣らざたいせつである。(中略) 発表力と言ってもわが国においては英語を話す機会は極めて少ない。したがって実際の訓練としては書くことの訓練をもっとやったらどうであろう。」(『外国語の教え方学び方』国土社、p.181)

〈英語が上達するためには thinking in English の習慣を身につけなければいけない〉とよく言われるが、学校で6年以上英語を習ったのに話せない平均的日本人で、しかもネイティブと接する機会のほとんど無い人にそういうことがはたして可能だろうか。つぎは、小田実氏の意見である。

「私が英語をとにもかくにも話すようになったのは、二十六歳、アメリカに留学してからのことである。だから、私の英語はまさに書き英語を通じての英語だ。簡単なことなら英語で考えるというようなことをやっているだ

ろうが、複雑なことになる、たとえば、安保について議論をとりかわすというようなことになる、私は頭の中で急速に英作文を作っているような気がしてならない。(中略)私に判らないのは、英会話を学びたくなると、人が会話学校か何かに行くことである。あれほどアホらしいことはない。(中略)それより英作文(それも〈イングランド〉的英作文だ)の練習をして、どんなことでも英語で言えるようにするのが、近道ではないか。」「『私の外国語』中公新書、p.64-65、なお、〈イングランド〉という用語の説明については、同書 p.59-63 を参照)

松本道弘氏は、英語修業の初期には「自分の思考を外国人に聞かせる前に先ず英作してみるという〈間〉が必要だった」(前掲書 p.7)と言、大森実氏は、「〈話す力〉の基本姿勢は、英文法だと思う。英文法というよりも、英作文の練習が土台になる。瞬間的に英作文を、頭の中で作って、それを言葉にするのだから英作文の訓練をやり給えといいたい」(『私の外国語』 p.55)と書いている。

日本人は、日本語で思考し、それを英作して(日本語→英語への変換の速度に大きな個人差があるのだが)しゃべっていることは明らかである。〈話す〉という点で英語修業の初期段階をうろついている平均的日本人は言うに及ばず、海外で活躍する日本株式会社の商社マンたちもしかりである。『英語は度胸』(日商岩井広報室編、ゴマ書房)は、次のように述べて、商社マンたちの活動も〈書く〉自己表現=英作文に大きく依存していることを明らかにしている。

「自分が何を言いたい、まず頭の中で日本語に整理してみること」(p.99)「電話で言いたいことは、前もって作文しておく、ドキドキしなくてすむ」(p.51)「自分の言葉で英作文をすることによって、相手に伝えるべきことが整理される、という効用もある。英作文の効用は、一般の人が想像するより、はるかに大きい」(p.52)

〈話す〉ことと〈書く〉ことは、production という点で共通性を有しているから、当然といえば当然のことであろうが、学者の研究でも、〈話す力〉と〈書く力〉の相関は低いという結果が出ている(『英語のスピーキング』岡秀夫編集、大修館書店、p.36-37)。ところが、日本人の英語力はというと、「言語要素に関する知識を中心として分割された能力しかないという特徴が認められ、そのため、総合的な操作が要求される言語技能というレベルでは、有機的に機能しえない」(同書 p.37)という。こういう状態になっているのは、日本人の英語学習には、〈話す〉ことはもちろん、〈書く〉自己表現の訓練が欠けているからに他ならない。

以上、いろいろな人の意見や主張をみてきて、日本人が〈話せる〉ようになるために、〈書く〉自己表現がいかに有効であるか、が理解できたと思うが、ここで、「英文はネイティブのチェックを受けなくてよいのか」という声が聞こえてきそうなので、その疑問に答えておかなければならないだろう。この疑問にたいしては、小田実、鈴木孝夫、松本道弘の三氏の意見が示唆的である。

小田氏は、〈イングランド〉的英語(ネイティブの英語とは異質だが、とにかく自分の言いたいことをわかってもらえるような英語)でよい、という意見だが、私もそれでいいのではないかと思っている。氏の言うように、少々変な英語であっても、言いたいことをドンドン言えるように訓練することのほうが大切だと考えるからである。

鈴木氏は、the need for learning English as a means of international communication を強調しつつも、その英語については、“native English”ではなくて“international English”でよいとし、小田氏同様、とにかく思ったことを話すことが一番大事なことだと言っている。

International English should be within equal

reach to all non - English speaking people, not necessarily the same as spoken in Britain or America, although the basic rules show no change between the two. ...

Japanese people should speak English freely in a way it can hardly understood by native English speakers. ...

Many Japanese want to speak up but they usually don't because of the heavy burden of abiding by the complicated rules and grammar of what is called "standard" good English. Most important is to speak up. (The Daily Yomiuri, Oct.23, 1980)

そして、氏は、“International English”を提唱する理由として、“the present practice of using native English respectfully and thanfully will keep the Japanese people under British and American supremacy and the Japanese can never emerge from this linguistic slavery” (Ibid)と述べている。

ネイティブと接する機会も少なく、小田、鈴木両氏の考えにも不満を感じる人には、松本氏のアドバイスが役に立つであろう。氏は、「日記に書かれた英語はでたらめでもいい。捨てるために書かれた英語であるから、たとえまじい英文であっても、それは未来にベターな英語を書くための“捨て石”である」(前掲書 p.155)と言い、ベターな英語を書く方法として、ネイティブの書いた英語をよく読み、“借文”することを勧めている。

私自身は、小田、鈴木両氏の考えに与しつつも、松本氏のアドバイスに従い、英字新聞や雑誌、その他の本をできるだけ読んで、少しでも英語らしい表現に近づくように努めていきたいと思う。(この章、次号に続く) (竹森繁治)