

小学校英語活動導入を踏まえた中学校英語授業のあり方

How to Smoothly Connect Elementary School English Activities
to Junior High School English Lessons

三 浦 孝

Takashi MIURA

静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇） 第43号 別刷

Reprinted from

Bulletin of the Faculty of Education, Shizuoka University
EDUCATIONAL RESEARCH SERIES No.43 (Mar., 2012)

小学校英語活動導入を踏まえた中学校英語授業のあり方

How to Smoothly Connect Elementary School English Activities
to Junior High School English Lessons

三 浦 孝

Takashi MIURA

（平成 23 年 10 月 6 日受理）

はじめに

本論文は、中学校英語教師が、どのように小学校英語活動の成果を理解し、それに応じて中学校英語授業を改変していったらよいかを論じたものである。小学校新学習指導要領（2008年発表）が2011年度から完全実施されるに伴い、すべての公立小学校5～6年生が、年間35時間「外国語活動」を学習することとなった。授業名は「外国語活動」となっているが、実際には「英語を教えることとする」とされている。したがって、2013年4月以降は、中学校新入生はすべて、小学校で70時間の英語活動を経験済みの者になる。そこで問題となるのは、中学校英語授業のあり方である。過去においては、中学校1年生の英語授業は、英語学習経験ゼロの生徒を対象としてきたが、これからはそうではなく、小学校英語活動の成果を踏まえて、その上に中学校英語を積み重ねてゆくことが必要となる。

筆者はこれまで十余年、日本教職員組合静岡県教育研究集会外国語分科会の共同研究者として、また過去2年間日本教職員組合関東ブロックカリキュラム検討会外国語分科会の総論講師として、英語教育の小中接続に関する数多くの実践報告や研究協議に臨んできた。また中部地区英語教育学会や全国英語教育学会でも、このテーマに関する大会発表を傾聴してきた。本論文は、それらの発表に共通して見えてきた小中接続の意義と問題点をベースにして、筆者の提言をまとめたものである。

1. 小学校英語活動導入に伴う、中学校で予想される変化

既に多数の小学校が、英語活動を移行期として導入している。そうした小学校からの新入生を受け入れている中学校からの報告を総合すると、次の①～⑦のような共通する成果と課題が見えてきている。

- ①英語で活動することを楽しむ傾向の強化
- ②「もう2年間英語は習ってきた」という自負と、より高度な授業内容への期待
- ③「英語漬け」への慣れ
- ④英語らしい発音（f/v/r/l/th/sh）ができる。語末子音への母音付加エラーが少ない
- ⑤基礎的な classroom English には応じられる
- ⑥文字は習っていない。→文字を読み・書くことへの抵抗感
- ⑦英語運用力差の発生

以下に、こうした傾向の新入生を中学校英語授業でどう迎えたらいいかについて、筆者の提言を述べてみたい。

1.1 英語で活動することを楽しむ傾向にどう対処するか

新入生は小学校英語活動という「体験」を通じて、歌やゲームを通じて楽しく英語を学ぶことに慣れており、そのため彼らは中学の英語授業も楽しいものだろうという期待を持って入学してくる。もしも中学英語がこうした彼らの期待に背くならば、生徒の学習意欲の深刻な低下を招きかねない。

一方、中学校の英語は「意識的学習」であり、主要な目標の1つは言語能力の育成である。そのためには未知の言語と格闘する努力や、学習した言語事項に習熟するためのトレーニングが必須となってくる。つまり中学英語では、小学英语の「楽しむ」を維持した活動を中心としつつ、言語の意識的学習へと導入する工夫が求められる。

「楽しむ」を維持するために、中学英語はもはや座学ではありえない。生徒が乗ってくるような、楽しく・意味あり・力がつく活動を授業の中心に据え、文法を教える際にもまず言語を身をもって体験し、それを振り返る中で言語ルールを自ら抽出してゆく帰納的導入を取り入れるべきである。

意識的学習への導きとしては、外国語学習がトレーニングを必要とする実技的側面を持つことを生徒に理解させることが必要である。具体的には、その日の学習範囲をただ「意味がわかった」段階で安心してしまうのではなく、スラスラ音読できる、テキストを見ないで暗唱できる・暗写できるという、「できる」段階まで自己トレーニングする方法を早期に身に付けさせることである。中学校の授業で英語に接する時間は、1週間にたかだか3時間20分であり、これだけで英語を習得するのは不可能である。生徒がこれに加えて自学として音読・暗唱・暗写に同等以上の時間をかけることにより、飛躍的に成果が上がることを冒頭から教えてゆきたい。

1.2 「英語漬け」への慣れの長所をどう継承し、短所をどう補うか

1.2.1 長所

新入生は既に、“Open your textbooks at page 10,” “Repeat after me,” “Make pairs,” “Which one is correct?”といったclassroom Englishが使えるようになっているし、“My hobby is playing soccer,” “I want to be a nurse in the future.”などの表現が使える。動名詞や不定詞など、中学2年で学習するような文法事項を含んでいるが、そうした分析的知識なしに塊として表現を理解している。これはぜひ中学授業でも継続発展して活用したい強みである。ただし、新入生が複数の異なる小学校の出身者から成る場合には、4月の授業開始時にclassroom Englishの表現リストを配り、どれが既習であるかを調査しておく必要がある。

小学校英語活動経験者の良い点の1つは、TETE (Teaching English Through English)、所謂英語漬け授業に慣れている点である。生徒は教師が語る英語に「大体こんな意味だろう」と推測を働かせてついてゆき、その内容が100%理解できなくても動揺したりしない。これはambiguity tolerance (あいまいさ耐性) と呼ばれる性質で、外国語学習を長続きさせる上で有効なものとされている。そして何よりもまして、教師が英語で授業を行うことによって、与える英語のインプット量が飛躍的に増大する効果がある。

英語授業は、Warm-up、復習、新教材の導入、新教材の内容理解、新出文法事項の理解、

新出事項の練習、発展的コミュニケーション活動、本時のまとめ等で構成する。そのすべてをTETEで行うことは、一般の中学校では困難かもしれない。特に「新教材の内容理解」と「新出文法事項の理解」は、TETEでは落ちこぼれてしまう生徒が出るかもしれない。一方、「Warm-up」、「復習」、「新教材の導入」、「発展的コミュニケーション活動」、「本時のまとめ」は、TETEで行っても生徒が理解しやすいし、かえって授業に適度な緊張感を生むことのできる部分である。生徒の英語力の実態に応じて、教師が「ここはTETEで行う」という方針を立て、一貫性を持って行うとよい。

TETEで授業を行う際に、教師の話す英語を理解しやすくする心得として、酒井らのMERRIER Approach (2003) のチェックリストが参考になる。MERRIERとは、教師の英語による授業を分かり易くする次の7条件の頭文字である。

Model/mime	お手本や実演で示す	(例)対話活動導入は、まず教師が1人2役でやってみせる。 I have a fever--体温計の模型で39度を指して
Example	具体例で示す	" <u>furniture</u> —desks, chairs, tables, beds, lamps". " <u>surname</u> —my <u>surname</u> is Miura. Your <u>surname</u> is Kimura. Her <u>surname</u> is Inoue.
Redundancy	わかりやすくするために、1つのことを2～3通りで言う	(例)(例)I must see a <u>dermatologist</u> —a <u>skin doctor</u> . (例)Don't <u>yell</u> —don't shout, don't cry in a loud voice.
Repetition	大事なところを繰り返して聞かせる	You have a homework. Write an English self-introduction in more than 60 words. Understand? Write about yourself in English. Write in more than 60 words.
Interaction	生徒と対話しながら進める	I bought a wallet—wallet—do you know a wallet?—This is my wallet—Show me your wallet.—Yes, it's a wallet, beautiful, thank you.—So, I bought a wallet and---
Expansion	教師が手伝って生徒の答えを発展させる	教師:What is your hobby? 生徒:Anime. 教師:Oh, really. Animation. Do you like watching animation? Or do you like drawing animation? 生徒:Drawing animation. 教師:Great! So, your hobby is ---? 生徒:My hobby is drawing animation. 教師:Wonderful!(このようにして、より良い形に持ってゆく)
Reward	良いところを見つけてまず誉める	Good! / Good job! / Excellent! / Wonderful! / Well done! / Almost! / You're close! / Thanks for your idea! / Good try! / Interesting! / Good answer.

酒井英樹・浦野研・塩川春彦(2003)『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ』三省堂, pp.3-17 (説明と表現例は筆者改作)

1.2.2 Ambiguity toleranceの短所

「聞き・読む英語は意味が大体わかればよい」「話し・書く英語は、発音や文法や語法が間違っているても、大体通じればよい」というambiguity toleranceの態度は、しかしそれだけでは今後の学習のつまずきになる恐れがある。Comprehensionでのあいまいさは、とんでもない誤解につながりかねない。例えば英語のYes-Noの意味のあいまいな理解は、次のような誤解を生んでしまう：

Ichiro: (「タコヤキって嫌いなの?」というつもりで) Don't you like takoyaki?

John: Yes. (Johnは「タコヤキ好きだ」と言うつもりで、"Yes, (I like takoyaki).”の後半を省略して答えた。)

Ichiro: (「嫌いなの?」に問いに対してJohnが「はい、嫌い」と答えたと誤解して) Oh, I'm sorry. (タコヤキをあげずに片づけてしまう。)

ここでは、日本語の「はい」が、相手の発言に対する賛同を、「いいえ」が反対を表わすのに対して、英語の "Yes" はその後ろに肯定文が続く時、"No" は否定文が続く時に使用されるという違いがわからないために、誤解が生じている。

また、productionでのあいまいさは、相手に通じないばかりか、自分だけにしか通用しない我流の英語を固着させてしまう恐れがある。たとえば "Lake Yamanaka is many fish." "Mental is very important for sport players." といった表現が、今日の大学生の作文によく出現しているが、前者は日本語的な主語をそのまま英語に持ち込んだエラー、後者は "mental" という語の意味と品詞の誤用のため、通じない。実際、今日の大学生の作文の中には、主語選択の誤り、品詞の誤用、受動態の誤用、自動詞と他動詞の混用、内部に[主語]と[述語動詞]を欠いた関係詞節などの誤りが多発する。仮定法過去形に至っては、筆者の教える学生の半数以上が、正確に作文することができない。

中学校での英語では、communicativeな喜び(「大体通じさせることができる」喜び)と同時に、「言語の正確な理解や、言語の仕組みを探求する楽しさ」にも目を開かせるべきである。実際、英語という未知の言語に接して、生徒が持つ「なぜ?」という疑問には、非常に新鮮な学問探求への端緒が秘められている。生徒が小学校英語で固まりとして覚えてきた表現の中に、実はそれを成り立たせる言語ルールが有り、それが人類の英知のたまものであることを理解することは、知的な感激である。たとえば「歌うこと」という名詞を持たない英語が、「歌う」という動詞 'sing' に 'ing' という部分を付け加えることによって、動詞を名詞化して応用するという工夫である。

また、学習途上で生徒は熟達者が思いつかなかったような疑問に気づくことだある。たとえば「英語の大半の動詞の過去形は-edという規則変化で作るのに、一部の動詞がwent, caught, sangなど不規則に変化するのなぜか?」といった疑問は、英語の歴史研究への素晴らしい入口である。私たちは、外国語学習が、ただ単に道具として通じればよいだけではなく、言語の仕組み探求という知的探求の喜びの発見の機会でもあることを、忘れてはならない。「先生、英語のYes-Noの使い方って、変じゃない?」「英語にはどうして不規則変化があるの?全部規則変化にしまえばいいのに」「どうして英語はアルファベットどおりに発音しないの?」など、生徒の斬新な質問は将来の大研究にもつながる萌芽である。教師は耳を傾け、『英語語法大辞典』などを参照させてこうした探求を援助したい。

また中学～高校の英語学習は、将来の第二・第三外国語学習の原型となる学習法を生徒に伝授する役目をも持っている。そのことを考えると、言語データからルールを抽出する力、ルールを習得するための自己トレーニングの方法、自分で自分を教える学習マネジメント力(山田他、1988)を育てておくことが、将来の他言語学習の大いなる助けとなる。

1.3 「2年間英語を習ってきた」という自負と、より高度な授業内容への期待にどう対処するか

これからの中学新入生は、「自分はもう2年間英語を習ってきて、使いこなせる」という力と自負を持って中学の英語授業に臨んでくる。また彼らはコミュニケーション活動への参加意欲が高い。この自負をプラスに活かして、1.1で述べたように生徒が乗ってくるような、楽しく・意味あり・力がつく活動を授業の中心に据えることが可能である。しかし、彼らのこうしたレディネスを活かす道は、ただ単にコミュニケーション活動の充実のみに限定すべきではない。中学授業を、ただ単なる楽しさよりも深い、より高度な授業内容にして、生徒に学ぶことの意義を味あわせる工夫が必要である。それには、

- 日本語と英語に関する知的好奇心に応える授業（例：日本語の「はい/いいえ」と英語の“Yes/No”の違い）
- 自文化と他文化への知的好奇心に応える授業（例：英語ではなぜ新年の挨拶で「ことしもどうぞよろしくお願いします」と言わないのか（Sakamoto & Sakamoto, 2005））
- 自己を肯定的に理解し、自己を他者に伝え、集団に貢献し、相互理解を築くなど、対人交渉力を育てる一貫としての英語教育（三浦、2006）
- authenticな教材を活用する授業（初級者であっても、映画・新聞・BSニュース・広告・歌などで本物の英語に慣れる工夫）

が挙げられる。教師側のこうした教材研究と授業改善によって、生徒が「さすが中学校の英語授業は一段階上だ」と感服する授業としたいものである。

一方、多少英語がわかるという自負は、慢心につながる恐れもある。ことにこういう自負と、英語を単なる理解科目と考える誤解が一緒になった時には、慢心が生まれ学習の挫折につながりやすい。言語は自己トレーニング無しに習得はできない。1.1で述べたように、単に「わかる」段階にとどまらず、「できる」段階まで達するための自己トレーニングを、入門期にしっかりと手ほどきし、根付かせたい。

1.4 読み・書くことへの抵抗感にどう対処するか

「最近の新入生は、英語を話すことには意欲的だが、読むことは苦手で、書くことは更に苦手だ」という報告を、中学校からよく聞くようになった。「中学1年の最後まで、bとdの区別ができない」、といったスペリングのレベルから、「ペア活動で活発に話し合っていたのに、その内容を書かせてみると、ものすごく時間がかかり、しかも間違いだらけ」といった文章レベルまで、書くことが以前に増して苦手になってきたようだ。小学校英語活動では、文字の導入を避けているために、文字学習の負担が中学1年生になってどっと降りかかってくる状況がある。英語の成績評価が筆記テスト中心で行われている以上、話せても答を「書けない」という状況は、低い得点、ひいては低い成績評価につながってしまう。つまり、中学1年でいち早く英語が「書ける」ようになるということが、英語の得意・不得意の大きな分かれ道になってしまうのである。

しかし、英語が「書けない」にも増して、「英文が読めない」という困難は、もっと深刻な英語学力不振の原因となるのである。それは、言語が人間の脳内で、音声信号として処理されるというメカニズムに起因している。つまり人間は、読めない（つまり音声化できない）単語

や文章は、脳内で処理できないのである（NHK,1993）。これを授業に当てはめれば、生徒がその日に学習したテキストの英文を、音読できるようにして帰すことは、英語授業の基本の基本と言える。テキストが音読できなければ、家に帰って復習しようにも、脳内の音声回路に乗らないので、復習は不可能である。そのような状態で受験問題集を解いたり、塾で文法を詰め込まれても、成果は上がらない。

1.4.1 「意味」と「音声」と「文字」の連関の形成

英語を読み、書く力の土台は、意味と音声と文字の連関の形成である。たとえば図1の左側のように、

- [finger] という音を聞いて? 指を指さす (図の1-1)
- 指を指して [finger] と発話する (図の1-2)
- 'finger' という文字を見て [finger] と音声化する (図の2-1)
- [finger] という音を聞いて? 'finger' と書く (図の2-2)
- 'finger' という文字を見て指を指さす (図の3-1)
- 指を指して 'finger' と書く (図の3-2)

連関の養成である。

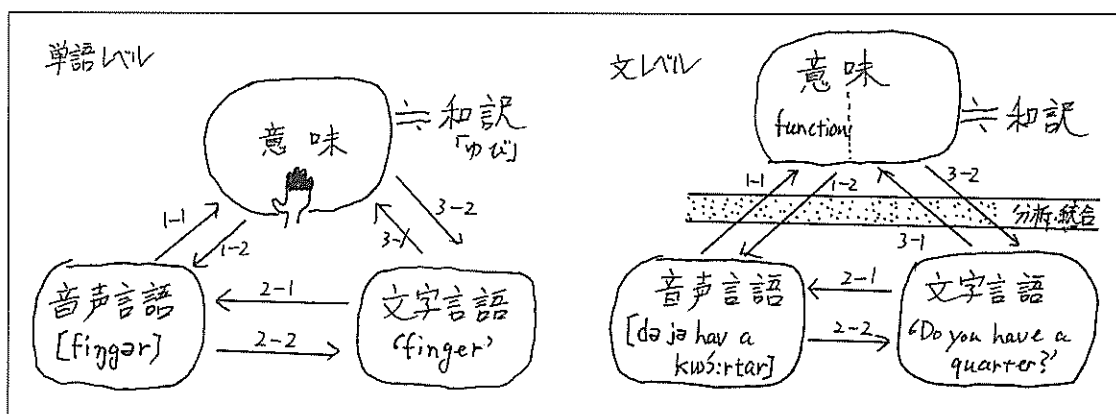


図1. 意味・音声・文字の連関図

文レベルの意味と音声と文字の連関も、基本的にはこれと同様であるが、その上に、文を理解するには文法構造の分析を必要とし、文を生成するには文法知識の統合が必要である。

単語レベル		文レベル	
1-1	英単語を聞いて意味がわかる	1-1	英文を聞いて意味がわかる
1-2	考えた意味を英単語で言う	1-2	考えたメッセージを英文で言う
2-1	書かれた英単語を音声化する	2-1	書かれた英文を音声化する
2-2	聞いた英単語を文字で書く	2-2	聞いた英文を文字で書く
3-1	英単語を読んで意味がわかる	3-1	書かれた英文を読んで意味がわかる
3-2	考えた意味を英単語で書く	3-2	考えたメッセージを英文に書く

連関の形成指導にあたっては、個々の生徒がこの6つの連関の、どれが出来ていてどれが出来ていないのかを、掌握して指導することが必要である。ある中学校教師は、すべての生徒に

単語レベルでの意味・音声・文字の連関を形成するのには、中学2年生までかかることを報告している。文字習得には大きな個人差があり、生徒によっては2ヵ年かかることを念頭に置いて、教師は繰り返し、気長に指導する必要がある。習得させるのを焦りすぎて、欠点を指摘しすぎ、英語嫌いを生まないように注意したい。

1.5 拡大した英語運用力差にどう対処するか

2年間の小学校英語活動の間に、生徒の英語運用力にはかなりの差が生まれてくる。これからの中学1年4月の英語クラスには、ほとんど何も英語がわからない生徒と、中学1年2学期レベルの運用力の生徒とが混在することになる。更には、幼少時から英会話スクール等に通い、英検3級レベルの力を持つ生徒も混じっているだろう。このように運用力に差のある学級を、どのように教えたらいいかは、これからの大問題となろう。

1.5.1 習熟度別学級編成の問題点

学力差・運用力差への対応としてよく持ち出されるのが、習熟度別学級編成である。これは文科省が教員の加配を付けてまで奨励している方式であるが、実際の運用においては、メリットよりもデメリットの方が多く報告されている。そのデメリットとは、

- (1) 英語の授業だけ、ホームルームが解体されるので、生徒が精神的に不安定になる。
- (2) 上位のクラスはまだしも、中位や下位のクラスでは学級のムードが沈滞しがちである。
- (3) 定期テスト等の成績の変化に応じて、上・中・下位のクラスメンバーを一部変更することになるが、このレベル移動をめぐって生徒に余分なストレスがかかる。
- (4) 複数のホームルームからの混成学級となるので、教える教師にとっても、学級との一体感が持ちにくい。
- (5) 上・中・下位とレベルの異なる学級編成を取りながら、成績評価を一本化して行うことによる不公平をどう解消するかが問題となる。たとえば、上位クラスの最下位の生徒と、中位クラスや下位クラスの最上位の生徒の評価は、どちらをより高くすべきなのか。

1.5.2 ホームルーム単位の授業で、英語運用力差に対処する方法

上で見たように、習熟度別学級編成には問題が多い。そこで、通常のホームルームでの授業で、英語運用力差に対応する方法を考えてみよう。その1つは、練習問題や宿題でのレベル選択制、もう1つはタスク型の授業アクティビティーである。

(1) 練習問題や宿題でのレベル選択制

練習問題などを与える際に、発展・普通・平易といった複数レベルの問題を作成し、個々の生徒がその中から選んで答えられるようにする方式である。下記はその例である：

発展問題

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?

B: Yes. It Kiyomasa Kato in 1606.

普通問題

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?

B: Yes. It Kiyomasa Kato in 1606. (build)

平易問題

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?

B: Yes. It (is/was) (build/built) (in/on/by) Kiyomasa Kato in 1606.

(2) タスク型の授業アクティビティー

クラス内の英語運用力差に対処するもう一つの方法は、言語形式だけでなくメッセージ内容の豊かさを問うような、タスク型のアクティビティーを入れることである。たとえば4人のグループ編成で、秋の遠足コースを立案させ、それについて英語で5～10分程度のプレゼンテーションを行う活動はどうだろうか。メッセージ内容がものをいうプレゼンテーションでは、英語力のみでなく発想力、ポスター等の工夫、表現力、演技力など、複合的な力が発揮される。そのために、英語運用力レベルの高い生徒も低い生徒も、立案から発表までの間で、それぞれが得意領域を発揮し貢献することができる。

この活動の最終段階では、各グループが壇上に出て、自分達の遠足プランのプレゼンテーションを行う。発表が済んだら、どの遠足プランが良いか投票して一位を決め、実際にそのコースで遠足に行くとよい。下記は、その発表例である：

発表例

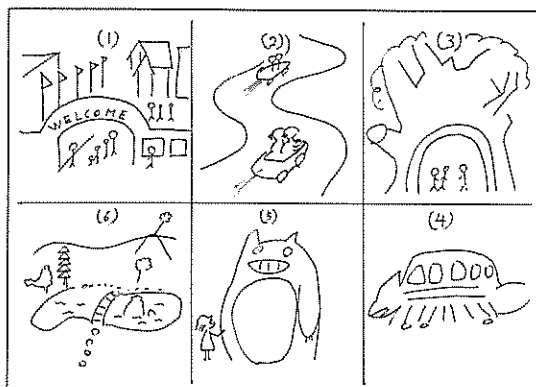
Hello, class.

< box (1) を指さして > Please look at box one. Do you know this place? Yes, it is Yamate Amusement Park in Higashi Machi. Let's go there on Sunday. Everybody enjoys the place.

< box (2) を指さして > First, we can drive a go-cart there. Do you like go-cart? Raise your hands. Many say yes. Good. How long is the course? Do you know? The course is 600 meters long.

< box (3) を指さして > Second, we can visit Totoro House there. Do you know Totoro? Yes, Miyazaki Hayao's Totoro. Do you like Totoro? Raise your hands. Thank you. A lot of students like it.

[ポスター例]



< box (4) を指さして > What is this? Yes, it is Cat Bus. We can get on a big Cat Bus in Totoro House. It is fun.

< box (5) を指さして > What is this? Right! It is a big Totoro Doll. Let's touch it.

< box (6) を指さして > Third, we can visit a beautiful Japanese garden there. Let's have a picnic in the garden. Let's have a picture together. That's all. Thank you.

(注：Yamate Amusement Parkは、例示のために仮想したものであり、実在はしません。)

2. 中学校英語の今後の方向づけ—コミュニケーションの観点から

このchapterでは、中学英語の今後の進むべき方向性を、次頁の図2中の

<ア> これからの中学新入生に起こってくる変化に対応するために、

<イ> 中学校の授業をどう改変していったらよいかについて、

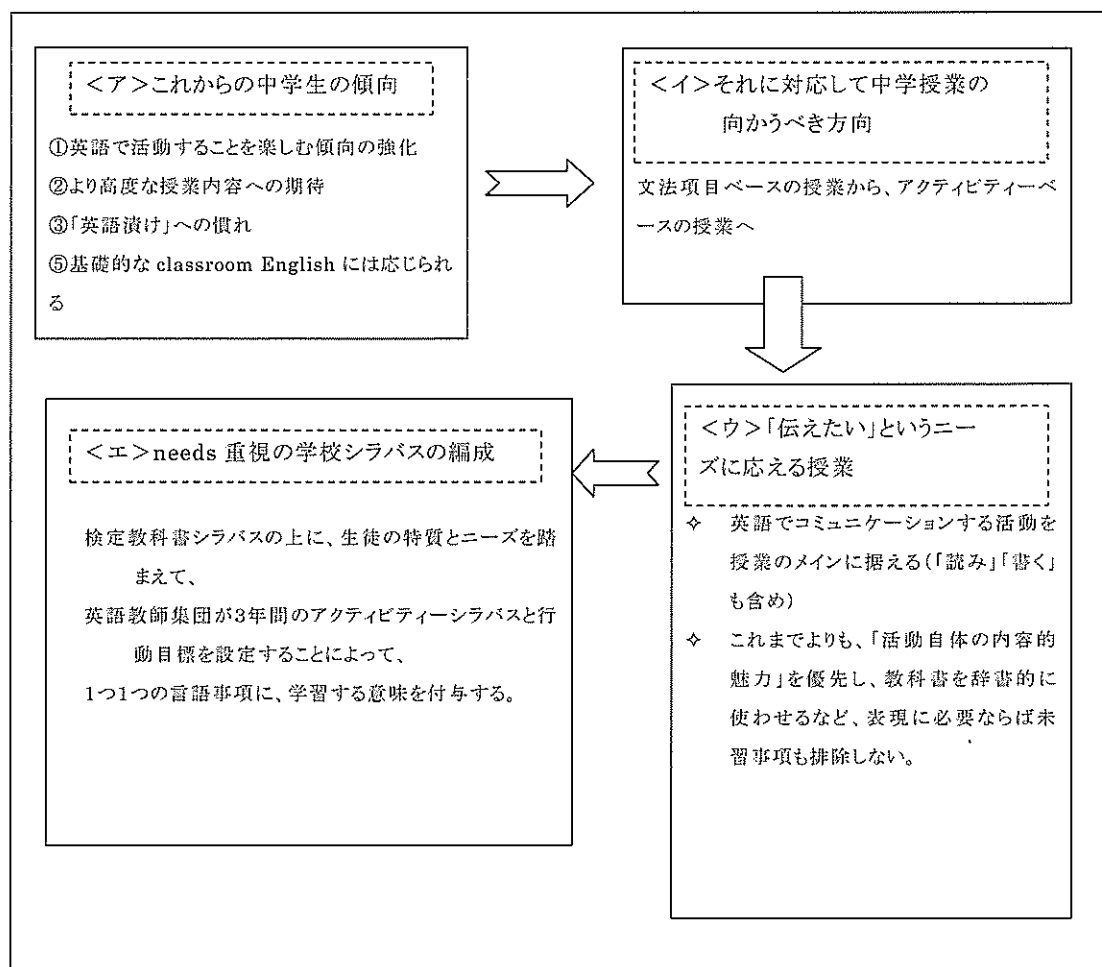
<ウ> 「伝えたい」という生徒のニーズに応える授業

の方向性で提言してみたい。

既に論述済で繰り返しは避けるが、「自分たちの思いや考えを伝えあいたい」というニーズこそ、言語使用の原点であり、言語学習意欲の源泉である。このニーズに英語授業が適切に応えることができれば、生徒の英語学習意欲はますます高まる。では、日々の授業でどのようにこれに応えることができるだろうか？もしも教師が検定教科書を消化するのに汲々としているだけならば、その教師は生徒の方を向かず教材の方を向いているのであり、当然生徒のニーズに応えることは不可能である。

授業で、どのような項目を、どういう順番で教えるかを立案したものが、シラバスである。シラバスは、学習者の持つニーズ、学習者の特性、教師の特性、教材の特性を考慮して、tailor-make（注文仕立て）することが望ましい。1つの教室の授業シラバスを立案するに最も適任な者は、その学級を教える教師である。担当教師こそが、生徒のニーズ、学級集団の特性、自分の特性を一番よく知っているからである。自分の授業シラバスの代わりに、遠く離れた出版社が全国一律に発行した教科書シラバスを、そのまま用いるのは無理がある。

図2. これからの中学英語授業の方向



学校シラバス作成の出発点は、「この学校の生徒たちが、3年間の英語授業を積み重ねた結果、卒業時点でどのようになっているか」という、目指す生徒像を描くことである。その上で、その生徒像に達するために、中学2年修了時にはどのようなようになってほしいか、中学1年修了時にはどうか、といったふうに、学年ごとの目指す生徒像を描いてゆく。学年の目指す生徒像が描けたら、生徒がその生徒像に向かって育つために、どのようなイベント（プロジェクトとも言う）をどういう順番で組むかを配列するのである。次に紹介するのは、中学1年生用のイベント配列の例である：

5月：1分間自己紹介ビデオの作成と観賞

7月：「私の好きなもの」紹介のShow & Tell

9月：クラス遠足の候補地を英語で提案し、投票でベストの案を選ぼう。

12月：地元在住のEnglish speakersを招いて、クリスマスパーティー（英語の歌、英語の寸劇）

2月：2年生が開く英語模擬店に行き、英語で買い物ごっこ

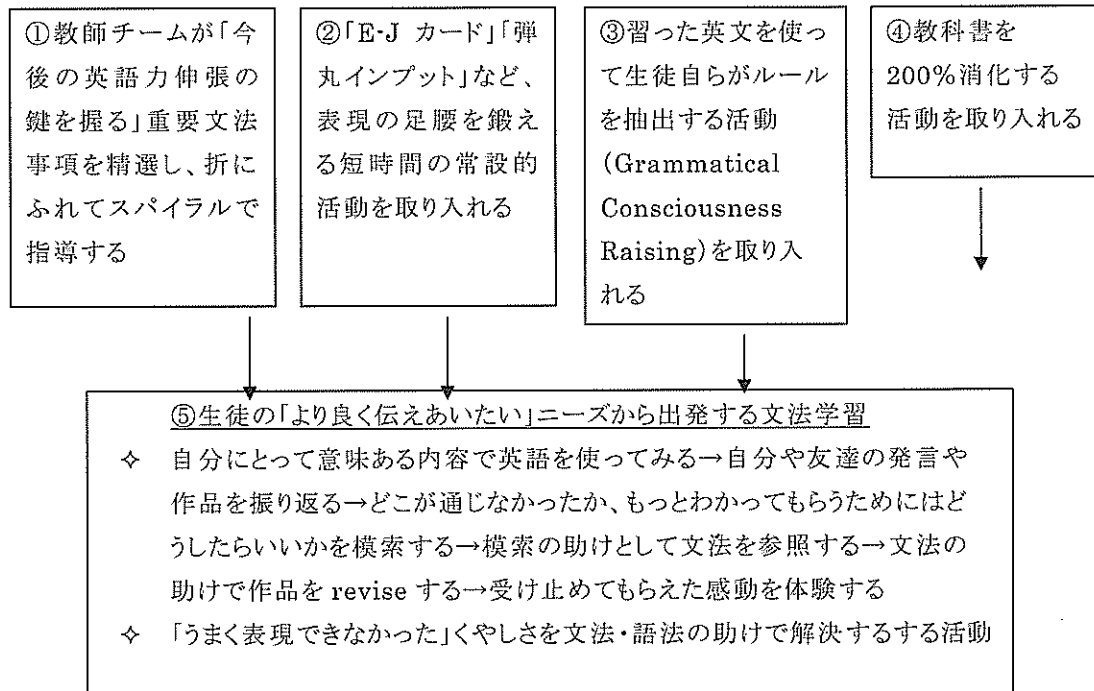
イベントが決まったら、生徒がそのイベントを英語で運営できるようにするために、教科書を使いこなすプランを立てる。たとえば5月末の「1分間自己紹介ビデオの作成と観賞」イベントに向けて、4月～5月中旬に教科書のどのレッスンとどのレッスンが活用できるか、イベントと教科書内容とを関連づけてゆく。このように、検定教科書の上位に、学校シラバスを置くことによって、授業は生徒のニーズにダイレクトに応えるようになり、検定教科書を目的を持って教えることができるのである。この方式の大規模な例が、田尻（2010、pp.4-8）に紹介されていて、一読に値する。田尻らは4月授業開き前に、使用する1年分の教科書が扱う事項（音声・単語・熟語・語法・文法・ディスコース等）を全てレポート用紙にリストアップし、英語教師集団がそのレポート用紙を見ながら3年間の独自の学校英語授業シラバスを書いた。生徒のニーズに合った活動を中心にしながら、リストアップしておいた言語事項を網羅して教える方式をとったのだ。検定教科書に盛られた全ての事項を教えながら、その上にもっと自校の生徒を引き付けるシラバスを築いたのである

3. 中学校英語の今後の方向づけ—文法指導の観点から

英語授業で「コミュニケーション」が強調されるその陰で、実は中学生の一番の悩みは「文法が理解できない」ことであることが判明した。ベネッセ第一回中学校英語に関する調査報告書によると、中学2年の1月時点で「英語授業が70%以上わかる」と答えた生徒は全体のわずか40%にすぎない。また全体の78.6%の中2生が、英語で一番困っていることとして「文法が理解できない」ことを挙げている。更に、中2生の好きな教科を上から順に並べると、英語は9教科中8番目という結果である。ここには、斎藤（1984）が27年前に指摘した、[英語の文法がわからない→英語が嫌い→英語を勉強したくない]の悪循環が、今日なお解決されずに存在していることを意味している。文法は過去においても現在においても、生徒の最大のつまずきの原因なのである。「日本の英語教育は文法偏重だ」という批判は日常茶飯事のように耳にするが、その実は、それだけ文法を偏重しているにもかかわらず、文法をわからせることに成功していないのだ。つまり、「文法偏重」という批判が強いからといって、文法を軽視するのは間違っているのだ。むしろ、これまでの限界を克服できる、より分かり易い文法指導を、真正

面から真剣に模索してゆくべきなのだ。「英語を話せるようになりたい」という学習者のコミュニケーション志向も、無手勝流・我流の通じない英語を放置しておいたら、やがては挫折し英語嫌いになってしまう。

それでは、これまでの限界を超える文法指導とは、どのようなものなのか、筆者は下記のような模式図で考えている。



3.1 「今後の英語力伸張の鍵を握る重要文法事項」とは何か？

文科省も中学校新学習指導要領で、「コミュニケーションを支えるものとして文法を重視する」、「重要な文法事項は繰り返し指導する」と打ち出している。しかし、「重要な文法事項」とは何なのかを、学習指導要領は答えていない。何が重要事項かがわからなければ、重要なものと瑣末なものとを区別できず、結果としてすべてを万遍なく扱い、逆に焦点がぼけてしまう。その後の英語学習の成否のカギを握る、重要な文法事項とは何か、この問いに英語教育学は未だ答えられていない。

筆者は、英文の基本構造（主語、動詞、目的語）の認識が、学習成否のカギを握る重要文法事項だと考える。これは過去23年間5種類の高校で、18年間大学で、さまざまな英語力レベルの学習者を教えてきた経験で持つに至った仮説である。英語は意味を語順に依存する割合が非常に高いので、語順の根幹である「主語・動詞・目的語」の識別ができないと、その後の学習の伸長が難しくなる。その中でも特に、動詞が欠けていたら、英語は絶対に通じない。例えば日本語で「ねこ、ダメ」は曖昧ながら意味が通じるが、英語で「I cats.」は絶対に通じない。

また、日本語では「^アネコが^イネズミを食べた。」の^アと^イを入れ替えて「^イネズミを^アネコが食べた。」としても、意味が変わらないが、英語で「The cat ate the mouse.」の^アと^イを入れ替えたら、意味が全く変わってしまう。

“The cat ate the mouse.”のような単純な文の場合は、主語・動詞・目的語の認識は困難ではない。しかし学習が進むにつれて、これにさまざまな修飾語が付加されて、主語・動詞・目

的語の認識は困難になってゆく。たとえば下記の (a) (b) (c) の文は、文構造が同じであるが、下へ行くほど修飾語が複雑に付加されて、主語・動詞・目的語の認識を困難にしている。:

(a) The man drank wine.

(b) The Japanese man on the American ship drank wine for the first time.

(c) The Japanese man who had been shipwrecked and saved by the American ship drank something red that looked like human blood for the first time.

他の文法エラーは、意味を通じさせる上で致命的な障害にはならないから、気にしなくてもよい。たとえば3単現のsや過去形を間違えても、多少は意味が通じる:

My father like travel. (正しくはMy father likes traveling.)

I go shopping last Sunday./ I goed shopping last Sunday. (正しくはI went shopping last Sunday.)

は十分に通じる。

語順の根幹以外の文法は、英語を使っているうちにだんだん身についてくるだろう。大事なのは学習者が英語を使い続けることだ。学校英語教育が陥りやすい誤ちは、意味を通じさせるのに致命的な重要項目と、意味を通じさせるのに大して重要でない項目を、軽重の区別なく教え、すべてを今すぐに習得せよと迫ることだ。そしてテストで万遍なく文法をテストし、ことごとくミスを目出しし、非難することだ。この繰り返して生徒は自信を失くし、英語が嫌いになり、挫折してしまうことになる。

「習得の鍵を握る重要文法事項とは何か」に答えようとする試みは他にも、金谷 (1994)、金谷他 (2005)、山田他 (1988)、岩本 (2010) (2011) らによって為されている。金谷らは、文中の修飾語句、特に前置詞句の識別力が鍵を握るという仮説を提言している。これは筆者の仮説 (主語・動詞・目的語の識別) と表裏一体を為すものである。たとえば上例 (b) の、

The Japanese man on the American ship drank wine for the first time.

で言えば、“on the American ship”、“for the first time” がひと塊のまとまった意味を持つ修飾語であることを認識する力である。

一方、山田らは筆者と同じく、主語と述語動詞の識別が、習得の鍵を握る重要文法事項と仮定し、次のような口頭作文練習を通じて、主語と述語動詞の識別を教えている。

教師：私は持っています

生徒：I have

教師：コンピューターを

生徒：a computer.

教師：私は描きます

生徒：I draw

教師：絵を
生徒：a picture
教師：そのコンピューターで
生徒：on the computer.

これができるようになったら、次は疑問文の口頭作文練習を通じて主語と述語動詞の識別を教えた。

教師：君はしますか？
生徒：Do you play?
教師：バスケットボールを？
生徒：basketball?

山田らは、これを1年間実践した学年では、従来出現していた成績下位者群の大半が、中位者群に移動したことを報告している。

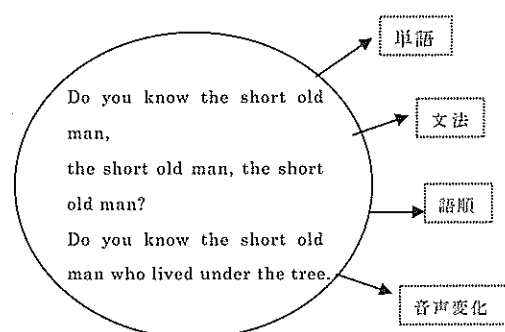
岩本（2010）は、中学生に対して、中学校で学習するさまざまな文法項目を含んだ90個の短文リストを配り、どの文を難しいと感じるか意識調査を行った。その結果、主語に前置・後置修飾語が付いた文、3音節以上ある長い形容詞を使った比較の文、it...for...to..の文に、難解さを感じていることがわかった。更に岩本（2011）は中学生の3カ年間の定期テストの中で得点の偏差が大きいテストに着目し、それらのテストに出題されていた、動詞の過去形、未来表現、接続詞thatを使った複文、more, the mostを使う比較の文、受身の文、現在完了形などが、学力差が大きく開く項目であることを指摘している。

3.2 英語学力の基礎のトレーニング方法

3.2.1 生言語データの蓄積と分析

右の図の中にあるのは、英語の童謡の歌詞の一部である。この歌詞を例にとって、効果的な文法学習方法を考察してみよう。

この短い歌詞の中には、実は次のように豊富な言語事項が含まれている：



単語：11種類

文法：一般動詞の疑問文、一般動詞の規則変化の過去形、

関係代名詞 who の主格、'under the tree' という前置詞句（副詞的用法）

語順：形容詞の語順；冠詞（the）＋形状（short）＋年齢（old）

音声変化：音の連結（short と old の間）（lived と under の間）、音の脱落（old man の /d/）

幼児でもすらすらと歌うことができる、易しい歌である。歌いながら、実はこれだけ多くの

言語事項を内在化させられるのである。このように、学習者に丸ごと覚えこんだ言語データ（筆者はこれを生言語データと呼ぶ）の蓄積が有った上で、それに内在する言語規則をルールとして抽出するのが、文法指導の理想形である。仮に生言語データの蓄積が乏しい状態で、文法用語を並べて「一般動詞の疑問文は、助動詞のdoを文頭に置き、動詞は原型に変える」などと講釈した場合、生徒はそういう文法用語の乱発についてゆけない。そんなルールを暗記したとしても、頭の中で定着させるための錨（生言語）が無いために、記憶にとどめることができない。

学校教育での外国語学習では自然習得を待っている余裕はないので、生言語データは意識的に蓄積する必要がある。そうしたデータから生徒がルールを抽出できるように、教師が促す質問を出し、学級でアイデア（hypothesis）を出し合ってルールを抽出し（これを grammatical consciousness raising と呼ぶ）、今度は発見したルールを適用して新しい文を生成してみる（これを hypothesis testing と呼ぶ）、これが理想的な文法指導である。

3.2.2 暗唱・暗写で教科書を200%消化

筆者は高校教師の時も大学教師の時も、生徒・学生を個別に呼び出して、テキストの音読をチェックしてきた。音読させれば、発音・リズム・イントネーション、文の理解力が一目瞭然にわかるからである。中に、ほれほれするほどきれいで滑らかな音読ができる者がいると、私は「君は中学か高校で、とても良い先生に教わったんじゃないかな？」と聞いてみる。すると、多くの者が、「スピーチコンテストに出るために徹底的に指導されました」、「授業でよく英文を暗唱させられました」と答える。暗唱は一見手間がかかるように見えるが、実は総合的な英語力を身につけるための近道なのである。

「いくら暗唱したって、翌日には忘れてしまうんだから、暗唱なんて意味がない」という人がある。実は、一旦暗唱した文章は、その後忘れてしまっても、しっかりと脳の中に残っている、いやそれ以上に、血肉化しているのである。NHK（1993）によれば、意味のわかった言語インプットが入ると、脳神経細胞（ニューロン）同士の間で微量の電気信号が流れる。始めのうちは、遅いぎこちない流れだが、これを繰り返しているとニューロン同士に物理的な連結が形成され、あたかも脳内に電線を張り巡らしたように脳内回路が形成されてゆく。こうなると、言語インプットは飛躍的スピードで処理され、自動化という状態に至るである。

それでは、英語授業で行う暗唱指導の方法を述べてみよう。暗唱の対象とするのは、授業1回分の教科書の英文である。ただし会話文は意味が隙き間だらけなので、この練習には向かない。教科書の叙述文の中から、味わい深いpartを抽出して行とよい。個々の生徒の英語力に応じて、たとえ前学年の教科書に戻ってでもいいから、既にその英文の意味が理解できていて、容易に音読できるレベルから始めるとよい。「容易なレベル」の目安は、教師がそのpartを音読するのに要した秒数に1.2を掛けた制限時間内に読めることとする。繰り返すが、必ず①生徒が既に意味がわかった英文で、②すらすら音読できる、passageを用いるべきである。

暗唱は、一文ずつ積み上げ式で行うとよい。

- 第一文を暗唱
- 第一文 + 第二文を暗唱
- 第一文 + 第二文 + 第三文を暗唱
- ▼ 第一文 + 第二文 + 第三文 + 第四文を暗唱

というふうに、積み上げてゆく。これをやっていると、自分が「次は論理的に、何が来るはずかな？」とディスコースを考えながら暗唱していることがわかる。この思考が、より深いテキストの理解をもたらす。一定時間内に暗唱できたら、そのpartは合格とする。時間の目安は、教師がすらすら音読するに要した時間に1.5を掛けた秒数でよからう。

授業時間内に、個々の生徒の暗唱を指導・確認している暇は無い。1年間使える「暗唱進度表」を印刷して生徒に配り、昼休みや放課後に学級ごとの「暗唱チェック時間帯」を設けておく。生徒は用意ができたならその時間に教師を訪ねて、教師の前で制限時間内に暗唱してみせる。合格したら、「暗唱進度表」にシールをもらえるようにするのである。

暗唱した文を書き下すのが暗写である。暗写のメリットは、正しいスペリングの習得である。また、「訳し戻し」すなわち、英文をいったんノートに和訳した後、その和訳のみを見て元の英文に戻す練習も、生言語データ蓄積に有効である。「訳し戻し」のメリットは、英語の文構造を考えながら行うことで、文法力や作文力が鍛えられる点である。ただし「訳し戻し」は、必ず生徒本人が行った和訳にもとづいて行うこと。他人が行った和訳は、生徒の思考回路と違うため、訳し戻しを阻害してしまう。

4. 小学校から中学・高校へと、変わらない根本―人間形成的英語教育

成長欲求は学習の強力な原動力である。「自分がより良く生きることに関係ある」と思ったら、生徒はimmediate needsが無くても授業についてくる。Carl Rogers (2004) のbecoming persons、Maslow (1954) の基本欲求階層説、Ausubel (1968) の精神的欲求は、生徒の成長欲求を英語授業に結び付ける上で非常に参考になる。これについては、三浦他 (2006) 『ヒューマンな英語授業がしたい』に詳しく述べているので、参照されたい。

英語は下記のように、授業を通して生徒の人間形成に大いに貢献できる要素を多く持っている。

ア. 教材内容を通して: 'I Have a Dream' 'The Great Dictator' 'We Are the World' などの名作
イ. 英語の言語システムを通して:

論述構成 politeness mind vs. heart

ウ. 英語内包の文化を通して:

'Speech is gold.' 'Ice Breaking' 'Positive Strategy' 'complimenting' 'Socializing'

エ. 言語コミュニケーション活動を通して:

言語コミュニケーション活動を通して、生徒1人1人がかけがいのない自分と他者の価値に気づき、人と対立した時でも双方が辛抱強く話し合っ解決できるようになり、冷え切った人間関係の中にあっても自分のイニシアティブでそれを暖かい協調的集団へと変え、対立を協働へと導いて行く力を、言語コミュニケーション活動が養う。

これらの人間形成的要素については、「英語表現に顕れた英語的発想と人間関係」(三浦、近刊予定)を参照されたい。

おわりに

生徒たちが小学校英語活動で味わってきた「楽しさ」と「伝えようとする意欲」は、宝として引き継ぎ、中学校で大切に育てたい。新入生は中学入学早々に、文字と文法という2つのチャレンジに直面することになるが、この2つは人類の英知の賜物である。なぜなら、文字が

読み書きできれば、こんな便利なことはない。また、100個の断片を暗記するよりも、それらを一貫一つの法則を知る方がはるかに便利である。こう考えれば、文字学習も文法学習も、新たな賜物を獲得する恵みのプロセスである。意欲に燃えて入学した新入生が、失望したり挫折したりすることがないように、中学英語で意識的トレーニングへの手ほどきを行うと共に、授業の解り易さと内容的豊かさのグレードアップに努めたいものである。

引用文献

- Ausubel, D. P., J. D. Novak and H. Hanesian (1968) *Educational Psychology: a Cognitive View* (2nd edn.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching* (4th edn.) Addison Wesley Longman.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality* (2nd edn.) . New York: Harper & Row.
- Rogers, Carl (2004) *On Becoming a Person*. Constable.
- Sakamoto, N. and S. Sakamoto. (2005) *Polite Fictions in Collision: Why Japanese and Americans seem rude to each other*. Tokyo: Kinseido
- 石橋幸太郎 (編) (1984) 『英語語法大辞典』大修館
- 岩本藤男 (2009) 「中学生が難しいと感じる文法項目」『中部地区英語教育学会紀要39』 pp.311-318
- 岩本藤男 (2011) 「中学生が難しいと感じる文法項目Ⅱ」『中部地区英語教育学会紀要40』 pp.215-222
- 金谷 憲 (1994) 『定着重視の英語テスト法－長期的視野に立った中学校英語評価』 河源社
- 金谷 憲・木村 恵 (2005) 「英語の句構造に対する日本人中学生の理解度調査：「導入」から「定着」までの時差を特定する試み」『関東甲信越英語教育学会第29回紀要』 pp.101-111
- 斎藤栄二 (1984) 『英語を好きにさせる授業』 大修館
- 酒井英樹・浦野研・塩川春彦 (2003) 『英語が使える日本人の育成－MERRIER Approachのすすめ』三省堂. pp.3-17
- 田尻悟郎 (2010) 『生徒の心に火をつける』教育出版
- ベネッセ教育開発センター (2010) 『第一回中学校英語に関する調査報告書』ベネッセ.
http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領外国語活動編」
- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領外国語編」
- 山田 淳・松浦伸和・柳瀬陽介 (1988) 『英語学力差はどこから生じるのか』大修館
- NHK出版 (1993) 『NHKサイエンススペシャル 驚異の小宇宙 人体Ⅱ 脳と心』