

## 英語授業における「指導法」「活動」の諸問題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-03-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小菅, 和也 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1409">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1409</a>

# 英語授業における「指導法」「活動」の諸問題

## Some Problems with Popular Teaching Techniques in English Classes in Japanese High Schools

小 菅 和 也<sup>\*</sup>  
KOSUGE Kazuya

### 1. 本稿の目的

中学高校の英語授業ではさまざまな指導法が用いられ、さまざまな活動が行われる。しかし、多くの英語教員が当然のように利用する指導法や活動には、授業学的な観点から、問題があるものも少なくない。現職教員の実際の授業、英語教員免許取得を目指す学生の模擬授業、通信教育でのレポート、学生が中学高校で受けた英語授業についての調査などから、「一般によく行なわれているが問題がある」指導法や活動を取り上げ、その問題点と改善策を論ずる。

### 2. いくつかの指導法や活動の問題点

#### 2.1 「文法訳読法」的発想

これについてはすでに数えきれないほどの議論があるが、特に高校の現場では、現在でも根強く行われている傾向がある。以下、ポイントのみ指摘したい。

##### 2.1.1 英文和訳

さまざまなパターンがあるが、最も典型的な方法は、生徒が予習の段階で教科書本文をノート見開きの左ページに写し、右ページに訳文を書き（「訳文帳」と呼ばれる）、授業では教師の解説に基づいて訳文を添削していくという方式である。現在でも、この方法を「古典的」（=廃れた指導法）と言い切れない現状があるようだ。日本語に置き換えることは、時と場合により有効で効率的事であることは認めるが、一般に、以下のような問題点を抱えている。

- (1) 「和訳=理解」ではない。
- (2) 和訳が目的化・形式化する。
- (3) 生徒に思考停止現象が起こる。

---

\* 武蔵野大学教育学部

問題点(1)は、日本語に置き換えても実際には理解できていないことが多々あるということである。生徒のノートには奇妙な日本語が並んでいることも多い。生徒はそれを気にしない、というか、気にしている余裕がない。教師が「訳し方」と称して不自然な日本語を強要することすらある。また、すべての英語の表現や語彙が、1対1対応のように単純に日本語に置き換えられるわけではない。

問題点(2)は、生徒にとって、予習が相当の負担になり、とにかく「訳文帳」を作成することが目的化してしまうということである。英文をじっくり読んで理解しようという姿勢ではなく、教師に叱られないように、とにかく適当でもいいからノートを埋めて、予習の形を残すことが重要になってしまう。さらに、自力でしっかりした予習が可能なら授業はいらない、という見方もできる。

問題点(3)は(2)と関連する。日本語に置き換え、授業で訳文を添削すればそれで「学習終了」という感覚になりやすい。その文章が何を伝えたいのか、といった本質的なところまで考えなくなる。訳文を作る作業が理解を阻害する、とさえ言えるであろう。一見きれいな訳文帳を作成している生徒の英語力が、必ずしも高いわけではない、ということは現場でもよく経験することである。

## 2.1.2 副教材を用いた文法指導

特に高校で、検定教科書とは別に文法の副教材を生徒に持たせ、英語授業のうち、週1時間程度を「文法の授業」として、副教材を中心に授業を進める。「受験に必要な」という名目で行われる場合が多い。テキスト(副教材)に沿って「5文型」「不定詞」「関係代名詞」など、文法項目ごとに教師の解説があり、練習問題を解かせられる。もちろん、これによって英語の構造がよくわかるようになった、という生徒もいる。その意義を100%否定はしないが、これには大きく2つの問題点がある。

(1) 知識としてとどまり、英語運用力につながらない。

(2) 文法用語が生徒の負担になる。

問題点(1)について。項目ごとの解説の後、生徒の理解は、空所補充、整序、書き換え、和文英訳などの文法問題を「解く」ことで確認される。そこで終わりである。実際の場面でそれが使えるかどうかまでは、教師の側にすら関心がない。生徒の「運用力」は、文法問題を解く、というところで止まってしまう。英語の授業で、文法解説的な要素はある程度必要であり有用であるが、実際に使うところまでを視野に入れないと、ことばの学習としてあまりに不十分である。

問題点(2)について。文法用語は教師が文法解説に利用するには便利な道具である。ある生徒にとっては英語に関する知識の整理に役立つことはもちろんあるだろう。しかし往々にして、文法の学習が文法用語の学習にすり替わってしまう。これは生徒にとっては、利益ではなく負担になる場合が多い。ここで詳しく論ずる余裕はないが、基本的な用語以外は原則不要である。たとえば「不定詞の〇〇用法」などは知らなくても困らない。「to+動詞の原形」の形が、toの方向性を示す働きから、さまざまに利用できる、といった説明が可能である。「疑問代名詞」と「関係代名詞」をきっちり分けなくとも、whoならwho, whichならwhichの使い方のバリエーションとしてとらえることにそれほど無理は生じない。疑問詞だろうが関係詞だろうが、whoはwho,

which は which である。

## 2.2 音読

最近音読が重視されているのは大変良いことである。音読の効果についても様々な研究結果が報告されている。問題は、教科書本文の音読練習を先にさんざんやってから、内容理解（しばしば英文和訳）という流れがいまだに多いという点である。教科書の音読は、新教材導入の流れの中で、アウトプットの第一歩である。アウトプットの前にはインプットがなければならない。つまり、内容も理解しないうちから、音読練習をするのは手順が逆である。通常、わたしたちは意味もわからずに言葉を発することはない。生徒は、オウムや九官鳥ではなく人間である。原則は「理解から発表へ」である。内容を理解して初めて、どの部分が重要か、どこが意味の切れ目かなどがわかり、適切な音読が可能になる。音読は英文の内容を十分理解してから行うべきである。

## 2.3 生徒同士の活動

特に中学校の授業では、「主体的」な活動という位置づけで、ペアワークやグループワークなどの生徒同士の活動が多く取り入れられるようになった。内容は、決められた対話をペアで練習するものや、ターゲットの表現をワークシートなどを利用して練習するものなどさまざまである。これらの活動について、よく見られる問題点として以下のような点が挙げられる。

- (1) 生徒が発音も文構造もよくわからないまま適当に行い、誤りも多い。日本語を使うこともままある。
- (2) 活動時間が決められており、5分なり10分なり所定の時間が過ぎると、タイマーが鳴って終了する。そのまま次の指導過程に移る。

問題点(1)については、生徒同士の活動に入る前の事前の指導が不十分なのが大きな原因である。たとえば、決められた対話練習でも、全体に対して発音練習なども不十分ことが多い。たとえば、CDなどの音源を利用して1回練習しただけで、すぐペアワークでの練習に移る、といった場面も見られる。これでは、生徒はきちんと音声化できなくて当然である。「主体的」とか「学習者中心」とかいった言葉に引きずられて、一斉授業の形で、教師がクラス全体に対して指導することがおろそかになっている。生徒同士の活動に入る前に、対話練習なら、教師とクラス全体で十分練習し、さらに教師と個々の生徒数名で練習する。さらに、できれば、全体の前で生徒AとBに実演させて見本とし、大多数の生徒が自立してできそうだという見通しをある程度持つてから、ペアワークに移るべきである。昨今「教師主導」は望ましくないように思われがちであるが、下地作りが不十分なままでは、生徒同士の活動がうまく機能しないのは当然である。生徒同士が活発に活動しているように見えることで、教師は安心・満足してはいけない。「教師の指導から生徒の活動へ」が原則である。

問題点(2)は、生徒同士の活動の後に、何のフィードバックもなく、「やらせっ放し」であることである。ペアワーク終了後、何組かのペアにクラス全体の前で実演させ、ほめる点はほめ、改善点は指摘する、ということでクラス全体にフィードバックすることは大変重要である。さらに活動中にはペアにならなかった生徒同士を指名して、最後に実演させる、といった工夫も可能である。

以上を整理して、生徒同士の活動は次のように3段階で計画する。

- (1) 事前指導:生徒同士の活動が機能するように、まずは教師主導でしっかり下地作りをする。
- (2) 活動中:教師は机間指導し、できるだけ多くの生徒の活動を観察し、必要に応じて支援をする。生徒を放っておいて、次の活動の準備などをしてはいけぬ。
- (3) 事後指導:何組かのペアにクラス全体に対して実演させ、全体に対するフィードバックを行う。

## 2.4 ゲーム化

上記の生徒同士の活動は、よくゲーム化して行われることも多い。それが生徒の動機付けにつながることも確かにあるだろう。個々のゲームについてここでは論ずる余裕はないが、一般的に次のような問題が見られることが多い。

- (1) 教師も生徒も「ゲーム」であることに意識が向き過ぎ、ゲームが目的化する。
- (2) 「ことば」の学習になっていない。

問題点(1)については、教師がゲーム化することに力を入れすぎて、ルールが必要以上に複雑化したり、不必要なポイントの計算をしなければならなかったりする。そのため、ゲームの説明に貴重な授業時間をかなり消費(あるいは浪費)してしまう。一方、生徒の側からは、限られた時間でできるだけ「たくさんの人と練習する」「できるだけたくさんワークシートを埋める」「できるだけポイントを得る」といった制約の中で、肝心の英語の発話が雑になったり、日本語で済ませてしまったり、といったことが起こりがちである。これでは、活動本来の目的が見失われていると言わざるを得ない。

問題点(2)は、(1)とも通ずるが、生徒同士の活動が、いわゆる「コミュニケーション」に近い活動になっているか、という肝心な点がおろそかにされがちである。ゲーム化したためにかえって不自然な活動になっていることも多い。英語が「ゲーム遂行のための呪文」に成り下がってしまつては、何のための活動かわからない。

ゲーム化することが悪いと言いたいのではない。ただ、その活動が何を目的としているか、何を身につけることをねらいとしているか、という根本を忘れて面白さだけを追求するのは本末転倒である。山田(2005:172)は「楽しい授業には、知的楽しさと娯楽的楽しさの二つの要素が揃っている必要がある」と述べている。「授業は楽しくなければ」とはよく言われることだが、ゲーム化することによって「娯楽的楽しさ」のみが求められがちではないだろうか。2.1で述べたことの繰り返しであるが、生徒がわいわい楽しそうに活動しているように見えることで、教師は満足してはいけぬ。やや余談ながら、教師:“Let's play a game!” 生徒:「イエーイ!」という雰囲気にはなじめない生徒もいることを、教師は頭の隅に置いておくべきであろう。

## 2.5 語彙の導入

特に、中学校の英語授業でよく見かける活動である。新教材導入の最初の活動と位置づけ、「新出語の導入」として行われる。綴りの書かれた単語カード(「フラッシュカード」と称するが、全くフラッシュされないことも多い)を生徒に示し、教師のモデルに続いて何回か発音させる。そしてカードの裏を返して日本語訳を見せる。これで「新出語の導入」は終わりである。これには、

以下のようにいくつかの大きな問題が含まれる。

- (1) 一語一訳方式である。
- (2) まず発音練習が先で、それから意味（訳）を与える。
- (3) 単語のみを文脈から切り出して示す。

問題点（1）は、2.1.1 で述べた「英文和訳」の是非に通ずる大きな問題である。ここで改めて深入りはしない。一語一訳方式が、便利で一見効率的である反面、落とし穴も多いことを指摘するにとどめたい。日本語訳を与えることは否定しない。効率的である場合も多いことは認める。しかし、いまだに is が「～です」であったりする。また、on TV の on のみを取り出して、「～で」と示すことにどれほどの意味があるだろうか。むしろ、それに伴う弊害を教師はしっかり認識すべきである。

問題点（2）は、見過ごされがちな問題である。百歩譲って、この単語カード方式の基本的なやり方を認めるとして、問題は手順が逆である、という点である。この点については、2.2 ですすでに述べた。ここでも、生徒は何を言っているのかわからないまま発音することを強要される。繰り返すが、生徒はオウムや九官鳥ではなく人間である。基本的な流れは「理解から発表へ」である。単語一つの発音も立派な発表活動である。意味（この場合は日本語訳であるが）がわかった上で発音練習しなければならない。英語授業のさまざまな局面で、この流れを踏み外した授業を見ることが非常に多い。

ここで論ずべき最大の問題は（3）である。どのような語であろうと、それが何の場面も文脈も前後関係もなく用いられることは決してない。上記の指導法は、ことばに関するこの基本的な事実をまったく無視した指導法である。「ことばは文脈の中で意味が明らかになる」ということを念頭に置かなければならない。では、新出語の導入はどうするか。それについては、Oral Introduction の考え方（小菅：2018）を参考にされたい。教師と生徒による英語でのやりとりを通して、語彙についても、場面を設定したり、視覚補助なども用いたりしながら、理解させる方法である。

## 2.6 教師のモデルに続く反復練習

これは、学生による模擬授業によく見られる傾向である。ターゲットになる英文の発音について、教師の示すモデルに続いて生徒に反復練習させる場面で次のような特徴が見られる。

- (1) 常に教師のモデルを示して、それを復唱させる。
- (2) 生徒が発音する際、教師も一緒に発音する。

発音練習の際（2.3 で述べたように、意味を理解した上で行う）、最初に教師がモデルを示すのは当然である。問題点（1）は、練習が進んでも常に教師のモデルが先行する、という例である。たとえば、Kenji likes English. という文の発音練習をするとする。まず教師がモデルを示す。クラス全体でリピートする。これを 2、3 回繰り返す。次に、個人指名して何人かの生徒の発音を確認する段階に入る。この段階では、個々の生徒が適切に発音できるようになったかを確認するのが趣旨であるが、生徒を指名して、教師が再び、Kenji likes English. とモデルを示してから、リピートさせる。さらに締めくくりとして、もう 1 度全体に確認するのだが、ここでもまず教師がモデルを示す。これでは、生徒はいつまでたっても自立しない。常に教師についてリピートす

るだけである。個人指名の段階からは教師のモデルは不要である。生徒が躓いた場合には、もちろん支援する。

問題(2)は、現職教員の授業でもよく見られる。先ほどの例文を用いれば、教師が Kenji likes English. とモデルを示して、生徒がリピートするのだが、その際、教師自身も再度 Kenji likes English. と生徒と一緒に発音するパターンである。生徒が発音するときの教師の役目は、生徒がきちんと発音できているか確認することである。このとき教師自身も一緒に声を出したのでは、生徒の声を聴くことができない。教師がモデルを示す段階と生徒の発音に耳を澄ませる段階を意識し、しっかりメリハリをつける必要がある。

## 2.7 個人指名

個人指名をほとんど、あるいはまったくしない、という英語授業も意外と多い。個々の生徒に授業中に恥をかかせない配慮、ということもあるようだが、ひとりで話せなければ英語は使いものにならない。日本の教室はクラスサイズが大きいので、教師が、クラス全体と個々の生徒に対して、いかにバランスよく目を向けるかが重要である。

一つの方法が、「全体→個人→全体」の練習パターンである。単語一つの発音練習でも、まず教師のモデルに続いて全体で練習、それから、個人を数名指名して発音させる、そして最後に締めくくりとしてもう1度全体で発音、という3段階構成である。1クラス40名いても、授業中に全員が必ず最低1回は(可能なら、2回でも3回でも)指名される、という流れを作る。これによって、練習量も確保され、教師自身が、全体にも個人にも目を向けることになる。

## 2.8 その他

以下は、個人的に気になることを2点挙げる。捉え方は賛否両論ありうらと思う。感覚や好みの問題かもしれないが、この機に指摘しておきたい。

「四方読み(しほうよみ)」という指導技術がある。主として中学校で見られるが、教科書の本文を自力で音読する練習をさせる場合、生徒全員をまず起立させる。1回目は正面を向いて音読、2回目は90度回転して右向きで音読、以下、さらに90度回転して後ろ向きで音読。最後はさらに90度回転して左向きで音読する。計4回読み終わったら着席する、という方法である。面白がってやる生徒もいるだろう。教師には、生徒の進み具合を視覚的に把握できる、という利点もある。ただ、この様子を見ていて、少なくとも私には違和感がある。生徒は猿回しのサルではない。4回読ませたければ、各自着席したまま4回読ませればよいのではないか。

発音練習の際、特に全体に対して、声をそろえさせるために、教師が“One, two.”と、いわば掛け声をかけることがある。これにも違和感を覚える。たとえリピート形式の練習でも、教師と生徒の呼吸がある程度合えば、それほど問題は生じない。掛け声は不要である。生徒が無理に声をそろえる必要はない、そろわなくて自然、という考え方もある。さらに高じて、教師の質問に生徒が答える場合でも、“One, two.” 生徒を個人指名した場合でも“One, two.” こうなると不自然極まりない。われわれ教師は生徒に英語を教えているのであって、動物の調教をしているわけではない。

### 3. おわりに

世の中のあらゆることについて「一般的によく行われていること」「一般にそうだと思われていること」が数多くある。しかし、多数派だからと言って、その考え方や感じ方が常に正しいわけではない。教育の世界も同様である。英語の授業も同様である。

原点は、英語は「ことば」である、という基本的な、当然と言えば当然の認識である。ことばは単なる記号の体系ではない。英語は決して日本語を暗号化してできたものではない。しかし、無意識のうちに、英語の学習は、日本語とは別の記号体系、暗号体系を学ぶことのように捉えていないだろうか。英語を教える立場の教師ですら、その無意識の思い込みから逃れられない場合が少なからずある。もちろん、母語と異なり、ある程度の年齢に達してから意識的に学び始めるものである。ときには意識的に理屈（文法など）を学んだり、機械的なドリルをしたりすることも必要である。それでもやはり根底は「ことば」である。「ことば」とはどんなものであるか、ということ常を意識して英語の指導にあたりたい。教室は、所詮作られた空間である。その中で「自然なコミュニケーション」といっても限界はある。しかし、不必要なあるいは有害な「不自然さ」を避けることは十分可能であるはずだ。

#### 【参考文献】

- 語学教育研究所編（1988）『英語指導技術再検討』大修館書店  
語学教育研究所編（2008）『語研ブックレット2 導入法再検討』語学教育研究所  
語学教育研究所編（2011）『語研ブックレット4 オーラルワーク再入門』語学教育研究所  
語学教育研究所編（2014）『英語指導技術ガイドQ and A』開拓社  
小菅和也（2018）『「英語の授業は英語で」の考え方』『武蔵野教育学論集第3号』武蔵野大学  
本多敏幸（2011）『若手英語教師のためのよい授業を作る30章』教育出版  
山田雄一郎（2005）『日本の英語教育』岩波書店  
若林俊輔・他（2016）『英語は「教わったように教えるな』』研究社