

新しい英語教師の基礎知識

草野, 清子

(出版者 / Publisher)

法政大学教養部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学教養部紀要. 外国語学・外国文学編 / 法政大学教養部紀要. 外国語学・外国文学編

(巻 / Volume)

81

(開始ページ / Start Page)

149

(終了ページ / End Page)

169

(発行年 / Year)

1992-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00004701>

新しい英語教師の基礎知識

草野清子

1

現在日本の大学・短大で行われている必修英語のクラスの目的・方向としては主に2つあげられると思う。1つは文法・語彙を習い、教養として英語という言語を勉強する。主に訳読を通して英語の文化・英語を話す人々の考え方を習んでいく方法。そして他の1つは英語をコミュニケーションの道具として、自分が伝えたいことを相手に伝え、また相手が伝えたいことを理解するという目的を持ち、これを4技能（リーディング・リスニング・スピーキング・ライティング）を使用しながら英語を習得していく方法。

私は法政で後者の方法を用いている。私の教え方を学生が「今までと全く違った」という表現を使い話す度に私のやり方はまだ少数派なのかと思っている。しかし今英語教育は「理解する学習」、「言語習得は習慣形成の賜物である」とする考え方から「自ら運用できる英語の学習」、つまり学習者の自己表現能力を育てる教育へと少しずつ変わりつつあるのはまちがいのないことであり、在学生そして卒業生達の意見をきくと、企業も学生達も「使うもの」「道具」としての英語教育を望んでいるようである。そして私の回りにも教授法を替えた、又は替えたいと考えている先生方がたくさんいる。このペーパーは私が今までやってきたコミュニカティブ・アプローチの断片であり、今までの英語教育を少し違った目で見つめ、訳読だけが英語教育ではないと認めて下されば幸いである。

2

まず上記に述べたコミュニカティブ・アプローチであるが、この名の教授法が1つあるのではない。外国語教授法は教師の数だけあるといわれる様に、対

象となる学習者の年齢、能力、学習目的、クラス・サイズ等によりいろいろな技法、方法がある。また同じ1人の教師でも、クラスにより、時により、創造的に活用すべきである。

今アメリカでは外国語教育は「折衷教授法」の時代と言われ、ただ1つの教授法だけで教えるピュアリストはいないようである。ナチュラル・アプローチでも学習者の母国語を使用した方が事が速く運行すると思われる時には短時間だけ母国語を使用する。今までの教授法と異なるのは、訳も有効だと思われた時は使用するが、なるべくほとんどの授業内のアクティビティーが学習者の英語の運用能力に結びついて行くような指導をすることである。

この「運用能力」というものは「知識」とは異なるもので、日本における伝統的な英語クラス内で受ける文法、語彙、訳などのテストで良い点数を得る学生達にひとつ英語で質問してみるとよくわかる。関係代名詞のようなむずかしいことが理解出来る学生が、“How did you come to school?” に答えられないのである。コミュニケーションの道具としての英語は習っていないのである。もちろん訳読の教授法では、その読み物の著者の考えをうまくつかみとることが出来るか、そしてまたつかんだ内容を他の人にどのようにして説明するかということではコミュニケーションを目的とした教授法だと一言言える。しかしコミュニカティブ・アプローチの考え方では、「意味は、ただ意味論的に言語形態の中に込められているとみるのではなく、発話行為の遂行の中で言語が持っている可能性を現実に合わせて見いだすという語用論的な考え方」¹⁾にあり、言語の形態に本来的に備わっている意義と、コンテキストという外的な要素のかかり合いから生まれてくるものである¹⁾という。

つまりある言語を知っているといえるためには、その言語の文をきき、理解して、話せて、読めて、書けるだけではないということで、その知識をどのように使えばよいかも知っていなければいけないのである。発話の前後の文脈、発話が行なわれた時の状況、場面、人間関係、そしてそれをとりまく社会的、文化的背景（これらをいっしょにしてコンテキストという）を知り、そのコンテキストの中に入れてもおかしくないようにその言語を使えるかどうかが本当の意味でその言語が使えるということなのだ。

今までの日本の英語の授業では往往にして、“I have a book.”とか“**This is a pen.**”などの文を覚えさせたり、また英文和訳や和文英訳に必要なだからと

1) Widdowson, H. G. (1991), p. iv.

言ってむずかしい文章などを暗記させる。ほとんどの文章が前後関係、場面などおかまいなしに独立して登場しているのである。実際コミュニケーションにこういう文章が出るかというと答はほとんど No である。これらの文章は言語規則の用い方を示しているだけで、意味のある伝達をなしてない。むりやりにコンテキストを作ろうとすれば、“What is this?” “This is a pen!” とでもなるか。ところが学生達はもうペンがなんなのか知っているわけで、わざわざにせの質疑応答を作るのは不自然である。“I have a book.”とネイティブ・スピーカーに言ったとすれば、“Oh, that’s good for you!”と皮肉られるか、“So what?”とこれで会話がきれることであろう。実際の会話ではこうして知識だけを示すことはあまりないのだ。私達はもっと「言語組織についての抽象的な知識を示すだけでなく、同時に、その知識を言葉にして、意味のあるコミュニケーションに役立たせる」²⁾べきなのである。

これは言い方を変えれば、「外国語の伝達能力を習得するには、伝達場面でその言語を使わねばならない」のである。「文法の意識的理解が、伝達能力獲得の当然の前提と思ひ込んだのは誤りであった」³⁾とクラシェンも言っている。もちろん意識的な文法学習が効果がないと言っているのではなく、「規則を知ること」はクラシェンが言うモニターとして役に立つ。自己の発話の際変更や訂正をするためのチェックとして使える。ただ言語の習得は目標言語で話される内容を理解するときのみ起こりえることが、第2言語研究により判明している⁴⁾。そしてそれは、どのように言われるか(文法は正しいか?)ではなく、何が言われているかに注目する時に習得が起こると言う。つまり本当の意味でのコミュニケーションの時、既成の事実ではなく、お互いに伝達したいことを伝達しあい理解しあう時に学習者の習得が可能だと言う。

これをクラシェンは「言語教育の大いなる逆説」として、言語の指導効果が最もあがるのは、伝達のために言語が使われている時であって、意識的に学習させようとして、理路整然と教えられる時ではないと言っている⁵⁾。

とすると、オーラル・アプローチも言語運用力を習得させるためには役に立たないのが分かる。パターン・プラクティスも文法の知識習得の練習にはなると

2) Widdowson, H. G. 1991, p. 4.

3) Krashen, Stephen and Tracy D. Terrell (1989), p. 15.

4) ———, p. 20.

5) ———, p. 67.

思うが実際の外国語の運用とは関係はなくなってくる。パタン・プラクティスで学習した人は自分の言いたい表現を思い出すまで様々なパタンを思い浮かべてひとつずつあたってみないといけないし、またパタンに合った状況が人生において1回も現われないかもしれない。状況は星の数ほどあるわけで、すべてに合った表現を習うなど考えられない。ウィドウスンも文法などの言語用法に焦点をあわせることによって、実際に言語が機能する過程とは相反している学習方法へ学生達をおいやっているといっている⁶⁾。

ここまで来るともう「英語の授業は英語で行なう」ということは必要というより常識である。この場合の英語で行なうというのは、決まり文句、“Please open your textbooks.”とか“Read the passage.”等の俗にいう教室英語ではない。普通の授業を文字通り英語を使って行うのである。つまり「暑いから窓を開けてちょうだい。」から、テキストの説明、提示、質問そして答あわせも英語で行うのである。もちろん遅れて来た学生も英語であやまり、理由をのべ、教師は自分の判断を学生に英語で伝えなければいけない。

法政の多摩キャンパス（経済学部2年生，社会学部3年生）で1991年7月に私が行ったアンケートの質問「英語の授業を英語を用いて行うことは良いか？」に対する答えは下記のとおりである。123名中105人（86%）がイエスとなっており、私が教えている他の学校（白梅学園短大の1・2年生）の学生をも含めると、241名中206人がイエス（86%）となった。良いという理由として下記のものめだった。「英語に慣れる」「聞く力がつく」「英語を聞き実際に口に出して言うことは上達につながる」「英語に接する機会がうれしい」「英語の授業を英語で行うのはもちろんだ」「意味を聞きとろうと集中する」「自然な言いまわしがきける」「英語が身近に感じられる」「英語の授業をやっているという感じがいい」「おもしろい」「今までになかったのであきない」（上記すべて法政の学生のコメント）等。非常に前向きな態度が現われていて嬉しい。

次に「学校の必修英語でやって欲しい4技能は何か？」の質問の結果では、法政でトップに入る技能はリスニングで（246コ of 答えの中109）44%，スピーキングが（92）37%である。次にリーディングが（34）14%，ライティングが（11）4%である。白梅短大の学生も含めた場合は、リスニングが41%，スピーキングが37%，リーディングが16%，ライティングが5%であった。リスニ

6) Widdowson, H. G. (1991), p. 22.

ングかスピーキングがトップ2に入るのは法政の結果は86%, 白梅短大も含めた場合は79%であった。

次に「訳読の授業形式は好きか？」に対して答えは、法政では121名中87人(72%)がノーと言っている。白梅短大を含めた時は244名中180人(74%)がノーと言っている。

この結果を考える際に誤解を受けないために、ひとつふたつの点を考えなくては行けない。1つはこの結果だけで学生達にもっとリスニングとスピーキングを教えなくてはと言えないこと。私が学生にきいたのは、選択課目ではなく、必修の英語である。学生にとって英語はただ単位を取っておわる課目の1つかも知れない。そしたら学生にとっては、もうあきあきしている訳読より、何か違う今までやったことのないものと思うかもしれない。まして今日本では「コミュニケーションの道具としての英語」というとすぐに「英会話」を思い浮かべると思う。そしてそれはすぐにリスニングとスピーキングにむずびついて思いおこされる。またイメージとしても、「英会話なんて単語を並べればどうにか通じるよ」とか「アメリカに行きやすぐしゃべれるようになるのさ」等の軽いふんいきで包まれている様である。ましてや日本では英語をしゃべれるということはある種のあこがれの目で見られるのだから。

しかしコミュニケーションというのは「会話」だけであらうか？ 最近までリーディングは全く受身の技能だと思われていたが、少しずつ新しいことがわかってきたのである。リーディングとは「分析的に識別する言語知識を越えて、各文の相互関係、因果関係を把握し、それを自分の持つ知識全体の中に組みこんで構造づけたうえで、新たな意味づけをしなければならない」のであり、「自分の経験に裏うちされた知識構造に基づいて、意味を予測し、かつ、まだ特定化されない空白部分を推論で補充しながら、まとまりのある意味内容を自ら構築するのである」⁷⁾ という。では読むということは、自分の持っている英語の知識どころか、世界史から生物から論理までありとあらゆることに関する知識(これはもちろんなにを読んでいるかによるが)を総動員して、書かれているアイデアを一つ一つ自分の知識と照らし合わせて、そして同時に次に何が出てくるかと予測し、そして読み、自分の予測と合っていたかチェックし……というふうに受身どころか、能動の作業であるとわかってきたのであ

7) 天満美智子(1989),「わかるリーディング指導のストラテジー」『英語教育』大修館, 38巻, 4号, 7月号, p. 8.

る。これは読む人と著者とのコミュニケーションの他何事でもない。羽鳥もこう言っている。「コミュニケーションというオーラルな面だけだと思い込んでいる人がある。しかしコミュニケーションは読む時にも書く時にも行われるのだということを再認識しておく必要がある。」⁸⁾

教養をやしなう目的の英語と対立してもっと実用的な英語をという声がかかれて久しい。しかしどうも実用的な英語イコール英会話という式がまかりとおっていて、英会話は翻訳や文法の学習と比べてうわべだけの簡単な学習作業だと一般に思われているふしがある。しかし「コミュニケーションは考えを共有することで、聞くこと話すことだけではなく、読むこと書くことにも行われていることで、コミュニケーション重視ということはけっして軽薄な英語教育を推し進めようとしているのではないことをはっきりさせておくことにしたい。」と羽鳥は言っている。

学生へのアンケートの結果だけから安易に学生達はコミュニケーションとしての英語を欲しているとはいえないが、ただ彼らは経験からして今までのやり方の読みで自分の英語……この場合は英語の運用能力であるが……が良くならなかったことを知っているのである。つまり今までの、リーディング・イコール・訳読という教授法、そしてライティング・イコール・和文英訳というパターンを考え直して欲しいと思っているのではないか。

本当の意味の言語運用能力が習得されるのは意味のある、コンテキストに合った発話がなされ、また理解される時である。つまり本当のコミュニケーションがその目標言語で行われた時だという。そしてそのコミュニケーション・モードはリスニングとスピーキングだけにとどまっていない。筑波大の新里真男が言うように、「英語の授業そのものがコミュニケーション活動の場となるべきであり、リーディング指導は、コミュニケーションの話題を written text から得るものである、ということである。」このように考えると、おのずからどのような方向にリーディング指導をもっていけばよいかがわかってくる。

3

今まで私が法政で教えてきたリーディングとリスニングのクラスでは、まず第1回の授業時間にオリエンテーションをやる。最初に今日、きのう、または

8) 羽鳥博愛(1990),「新指導要領とコミュニケーション」『英語教育』39巻, 2号, 5月号, pp. 8-10.

この1週間の内に日本語で読んだものの名前をあげさせる。新聞、雑誌、本、電車の内の広告等がある。この時リスニングならなにを聞いたかとたずねる。答としてはテレビのニュース、ラジオのDJの話、友人との電話等がある。だいたいの名があがった時に、あなたは読んだものを理解しましたかときくと、ハイという。次に読んだ記事とか、〇〇の書いた〇〇という小説と、具体的に名をあげて、それを読んだ時に、漢字や語彙全部読めて理解したのかときく。すると数秒後にイエという答が返ってくる。「じゃどうして理解したの？ すべての漢字を知らなかったと言ったのにな？」ときく。そこでみんなが静かになった所で、「みんな推測したのよね。わかんないコトバはみんな飛ばして、前後関係からこれはたぶんこんな意味なんだろうとおもいながらどんどん読んでいったんじゃない？ どうしてこんなことが出来るんだろうね？ それはみんなが日本人で、日本語は出来る、読めるという自信があるからなの。ところがこれが英語になると、みんなもう単語が1つわからないとつまづいちゃう。もうわからないようっていうことになるわけ。おかしいと思いませんか？ アメリカ人でも英語の新聞読んでてわかんない単語が出てきたら飛ばして読んでるわけ。私達もわかんないコトバが出てきたら飛ばしていいわけ。」と、説明する。そこで3~4センテンスで出来ているパッセージを黒板に書く。その時単語を1コか2コブランクにする。そこだけ空らんにして何も書かないのである。そして前後関係からその空らんに入る可能性のある単語をみんなで考える。そしてそこまで英語で説明したところで、「さて、みんなは今私が話した英語の内容わかりましたね？ 私が今話した単語全部ききとれて、1語1語覚えていくかしら？」ときくところまでいく時はみんな納得の顔をしている。

リスニングの論理も同じである。「さあ、今私の説明わかりましたね？」ときくと、みんなうなづくので、すかさず、「じゃ今私が言った事をリピートして下さい。理解出来たんでしょ？」という。そこでみんなは困った顔をする。「そうです。私の言った事1語1語リピート出来ないはずですよ。でもみんな理解が出来たのです。それがリスニングなのです。あなた方は私の話の内容を理解したのです。私の英語の文の形を理解したのではないのです。友達と会う約束を電話でした時、覚えている事はいつ、どこで会うかですね。天気予報をきく時も、自分が住んでいる所のだけをきいて、他の地域のはきいていませんよね。それと同じことをリスニングでやって欲しいのです。」としめくくる。

実際のリーディングの授業の時は、不安な人以外は予習は不要で辞書も不

必要だと言っているもので、いきなり初めてリーディング・パッセージに出会う。まずテキストにのっている絵や写真、そしてタイトルから何のことを書いてあるパッセージかを考える。つまりトピックである。うまくいくと、タイトルから著者のトピックに対する意見や態度までわかる時もある。イントロダクトリー・パラグラフがある時は、次にそれを読み、もっと具体的になにについて、どんな意見、あるいは説明が書かれているかという可能性を考える。ここまで終ってやっと本当にパッセージを読む。黙読である。学年の始めは（3年生の上級クラス）1分間約100語のスピード、終り頃は130語前後のスピードで時間制限を与えて読ませる。各自読みが終わったらすぐ教科書にある、内容の主な点についてのT/F質問（内容にそっているかいらないか）をさせる。そしてもう1回黙読。すぐにT/F質問を各自見なおす。次にT/F質問の答あわせと説明。そして次にパッセージ全体を見ての主題と、著者の意見、その理由などを大ざっぱにつかむ。例えば、著者の意見はどのパラグラフに見つかったか？ それは具体的に何か？ 著者の意見を支える理由・事実はいくつ述べられているか？ そしてそれらは具体的に何か？ これらが終わってから、パラグラフを最初から1つずつとりあげ、パラグラフの主旨は何か、全体に対してのそのパラグラフの重要さとはというような点を質問してみんなで考える。そして最後に私が必要と思われる表現や語彙の説明を行う。

常に大から小へ、パッセージ全体からパーツ、そしてパラグラフ、そしてセンテンス、そしてフレーズ、そして単語へと説明が、理解が移動して行く。学生達もだいたいの内容が分かってから小さい説明に入った方が、次に何が書いてあるのか全くわからないという時より不安が少しは減ると思う。もちろん読み物の内容と英語のレベルにもよるが、上記のやり方で法政でほとんど英語を使用して授業が出来る。学生達の意見も好意的なのが多い。「ほんとに英語を勉強しているって気がする。」「1語1語訳していた時よりもおもしろい。」等等。時には「日本語に訳して確かめないと、本当に正しく理解したのかわからないので不安だ。」という意見もある。

リスニングの教材は近頃よいものが出てきて、ただだと聞くのではなく、タスク（作業：学生がワーク・ブックをもって、テープを聞き、リストを作成したり、T/F質問に答えたり、絵をかき入れたりする）傾向になっている。聞きとりがより易く出きるようにヒントになる絵も豊富に入れてあり、また1課ごとと始めに、むずかしい語彙や、ぜひ習得必要な表現などが示されてい

る。そして重要なことであるが、本物の英語、これは **authentic** という意味で、必ずしもネイティブ・スピーカーという意味ではなく、自然な、つまり途中で言い直したり、つまったりするような表現が入っている、日常に英語を使っている人の自然なコンテキスト内でのナレーションや会話が入っている教材でなければいけない。

もちろんスピードも自然である。自然なスピードは速すぎて難しすぎるという学生はいつもいるが、「それではわたーくしたちもいまーからひとつのおとーをはっきりはつおんしてーにほんごをーはなーしたほうがききとーりやすーいでしょうかね?」と、私が日本語でひとつひとつの音をゆっくり発音しながら話すと、大部分の学生はそこで納得する。

一つの考えを一まとめにして速く言ったり、AはこうだけどBはこうだとストレスがかわるところがあったり、また、内容にとって重要でないコトバが弱く発音されたり、質問の時(疑問文でなくても)にセンテンスの終りが上りぎみになること等は、コミュニケーションの相手によりよく理解してもらいたいからそうしているのだから、ひとつひとつの単語を懸命に聞くよりも、そういったヒントをせっかく与えられているのだから、それらを有効に利用すべきである。また、自然なスピードの自然な発話を聞きたくないとする、いったい何を聞く訓練をしているのだろうか?

もうひとつ自然な発話が教材として良い理由に余剰性 (redundancy) がある。自然な英語の発話には約50%の余剰性があるという⁹⁾。例えば、疑問文の型がききとれなくても、文の終りのピッチが上がった時にこれは質問だったのだと分かるようなことである。ということは、1つの情報を聞きのがしてもまた聞くチャンスが、ヒントが与えられるのだ。不自然な英語で作られた教材は(テープでも読み物でも)あまりにも理路整然としすぎ、Aのアイディアの次にすぐBのアイディアそしてCと、余剰性に乏しく、新しく異なった情報が次から次へともり込んであり、教材という名とはうらはらに、かえって非常に理解しにくいものになっていることがある。

リスニング・タスクをやる前には、必ずキチンとしたオリエンテーションをやる。今日のタスクでは何を習うのか? どんな表現が、難しい語彙があるのか、またそれらはどういうふうに発音されてどういうふうに聞こえるのか? 初歩のリスニングなら、今から聞く会話の話者はだれで、どんな状況で、なん

9) Rivers, Wilga M. (1987), p. 155.

の情報をここから私達が得なければいけないのかをまず説明しておく必要がある。こういうふうなタスク・リスニングも英語を使用して指導することが出来る。

この場ではリーディングとリスニングだけを取りあげてみたが、他の2技能も考え方、行きつく所は同じなのである。しかし4技能と4つにハッキリ分かれた言語のパーツがあるわけではない。現に私のリーディングのクラスでは同時にリスニングとスピーキングの技能もかなり使用されている。

もしコミュニケーション・アプローチを試してみようと思われるなら、まず訳読をやめてもらいたい。文法を教えるなど言っているのではない。ナチュラル・アプローチでは、文法は帰納的に学ばれるべきだと言うが、現在日本で行われている英語の授業数を考えてみれば、文法を帰納的に学ぶことが出来るほどの量のインプットを学生達は受けていない。訳の悪い点は、英語の1字1句にこだわってしまう。また辞書などを使うと、1字1語の訳が出ていて、例えば極端な例であるが、loveは「愛する」と出ていると、「I love ice cream.」などという英文を平気で「私はアイスクリームを愛す。」とし、「私ね、アイスクリームって大好きなのよ。」とか、「本当にアイスクリームっておいしいね。」とか、コンテクストを考えて訳した時と比べて、とても変な不自然な日本語になってしまう。

日本語と英語の間において、名詞でさえも一対一の訳などはありえないのである。例えば water は日本語でみんな「水」だと思っているが、はたしてそうなのか？ お風呂の暖かいのも実は water なのであり、コーヒーをいれる時の熱いのも water なのである。私事で恐縮だが、私のアメリカ人の配偶者が私にお風呂がわいたか調べてくれとたのんだことがあった。まだ冷たかったのとときに私が（その時日本語で考えていたのであろう）、「It's still water.」と言ったら、「Of course!」という返事が返ってきて二人共大笑いしたのだった。

また訳さないと英語が本当にわかったのか不安だという悪い癖もつく。（前記の学生のコメント）時間が倍かかるし、これでは逆に本当に英語がわかったと言えない。そしてもし分かったとしても、それを教師が決めた、あるいは参考書が決めた定訳か型にはまった訳をしていないとだめとなると、学生はまたひたすらに日本語の勉強をしなくてはいけない。また内容が難しいものだと訳するのに1時間半ページとかししか進まないの、そのスピードではたいくつし

てしまい興味のある読み物でもおもしろくなくなってしまう。訳することですます学生達が英語をむずかしいと思い、きらいになっていくと思われる¹⁰⁾。

訳読はしないが、英語を使って読みをやらうと思われるなら今度は教材のことを考えて欲しい。まず内容である。学生達が興味を持ち、好奇心をかきたてられる物を選ぶべきである。前に述べたように読みということは、自分が持っている知識をフルに生かし、読んでいる内容と自分の知識を照らしあわせながら、そして内容を予測しながら読むわけである。興味がない内容だと自分のそのトピックに関する知識も少ないので、それだけでもうむずかしくなる。

次に読み物の難易度である。羽鳥と松畑は未知語は20語に1語ぐらいの割合であられるのであったら、その意味を文脈から推測できるとしている¹¹⁾。推測できると、辞書はひかないので、すいすいと自分のペースで思考パタンを中断されずに読める。しかし実際の教科書では、未知語の出現率は20語に1語よりもっと多い場合がよくある。こうなると前後関係から未知語の意味はわからないのでひとつひとつ辞書でひくことになる。辞書の訳は一對一の訳であり、コンテキストを考えに入れてないので、結果として、一語一語の意味は分かったが全部訳をつないでみると意味をなさないということになる。もし偶然にも一語一語の正しい訳を書き出したとしても、それは暗号解読とあまりかわらないのではないか？ そして暗号解読には特別なまたちがった技術が必要なのだ。

次に、学生達が読み物の内容の理解をおえる前に、個人別でもクラス一斉にでも音読させることは良くない。音読するためには、どこで息をつくか、どこを強く読み、弱く読むのか、またどこで調子を上げるのか、また下げるのかを知っていなければ出来ないわけで、またそうするには読んでいる物の内容を理解していないと、どこで思考のパタンがおわっているのか、どこに2つの対立した意見があるのか等の情報がわからないわけである。それでも音読させるのは今どきの文章に目を通してよとの信号にしかすぎない。また内容理解にはある程度のスピードが必要とされている点、また音読することによって注意が正しく音読しようとする事に向けられてしまうために、内容をとらえることが困難になってしまう点を考えると、今や内容を理解するためには、音読よりは黙読のほうがよいというのは定説とされている¹²⁾。音読させるとすれば、内容

10) 羽鳥博愛・松畑熙一(1980), p.p. 196-198.

11) ……………, p.p. 221-222.

理解の後でチェックとしてやらせる方が論理的である。もちろん教師が内容理解のために、模範音読するのはよい。これは発音の手本というよりも、あくまで内容理解へのヒントになるためである。

4

本当の言語の運用能力がその目標言語の使用、それも学習者が本当に自分が伝えたいことを伝えることによって開発されるなら、クラス一斉に同じ答を言わせることなどは役に立たないわけだ。さてコミュニケーション・アプローチを日本の大学の必修英語クラスでやろうとするとどうなるであろうか？ 50人のクラスで先週末にやったことを一人一人言わせるとそれだけで授業が終わってしまう。そして1人2分の持ち時間もない。どうしたらいいのか？

またストレスの問題もある。私達も50人の前で話せといわれると平常心ではないと思う。それに後で教師のイエスカノーかの判断や、クラスメートの自分に対する評価がその答によって与えられるのである。答えが正しいか自信がなかったらどうであろう？ 正しいと分かっているでも自分の発音に自信がなかったらどうだろう？ なによりもまず、外国語、それも自分がまだ修得していないコトバ、で話すこと自体がとてもストレスフルな状態であることを教師は忘れることがある。はずかしいのである。不安なのである。私が行ったアンケートでは、「英語でしゃべるのははずかしいか？」の質問には法政の学生は77%がハイと答え、白梅との合計では80%の学生がハイと答えた。どうしたらいいのか？

解決法としては1クラスの学生数を減らすことだ。アメリカ教育研究会元会長の Gene V. Glass らのグループが行った研究によると、クラス・サイズと生徒の学業成績は反相関と出ており、クラスが小さいほど生徒の成績はのびたという¹²⁾。一般科目がそうであるなら、普通の講義形式では行えないコミュニケーション・アプローチの英語教授ではなおさらである。語学教師達は声を合わせて、クラス・サイズを小さくしてもらおうようにたのむべきである。ところが実際問題として来年の4月から必修英語のクラス・サイズが20人になる所は少ないと思うので、現在のクラス・サイズでどのようにやっていけばよいかを考えてみたい。

12) 羽鳥博愛 (1982), p. 105.

13) 大谷泰照 (1990), 「国際理解教育」『英語教育』39巻, 第1号, 4月号, p. 16.

大規模クラスでの学生の発話の機会と時間を増やし、同時に彼らのストレス・不安を減らすにはどうしたらよいか？ 私はグループ活動を提案する。ペアの時もあれば4人または6人の時もある。語学の授業では固定された机・イスは使えない。1人ずつの机・イスでペア、あるいは4人とすぐに組めるような教室でないといけない。LLも近頃のは操作一つで坐ったままペアやグループに組ませることが出来る。

アンケートの中の「何人位までの前でなら英語でしゃべってもはずかしくないか？」の質問では次の様な結果が出た。0人（人前ではとにかくはづかしい）が16名。1～3人が18名、4～5人が21名、6～9人が9名、10～19人が8名、20人位が3名、自分のクラスサイズ（約45～50人）が10名、その他100人でも500人でも大丈夫という者が2～3名いた。白梅短大の結果では、0人が4名、1～3人が16名、4～5人が22名、6～9人が14名、10～19人が6名、20人位が1名、自分のクラスサイズ（約35人）は大丈夫が4名いた。両方ともだいたい同じようなカーブになっている。カーブの1番高い山が両方共4～5人のグループになっている。つまり半数の学生が4～5人以下の人前でなら英語を話しても大丈夫だと思っていることになる。羽鳥達もグループの人数は多くても6人、理想的なのは4人であると言っている¹⁴⁾。

ペアはすぐ作ることが出来、またペアを2組いっしょにするとすぐ4人のグループが出来る。シャイで有名な日本人の学生達もこのような小さなグループで作業をやらせるとよくやる。少しでも不安が減るのであろう、グループで答えを考えさせて手をあげさせると（グループの中の1人だれでもよい）、1人ずつやらせる時よりはるかによく手があがる。グループは学生が自主的に組んでも、又はお互いを全く知らない場合など教師が作ってもよい。授業ごと、学期ごとにグループがかわってもよし、1年間同じでもよい。学生といっしょに決めればよいことである。長期間同じグループにする時は、各グループに名前をつけさせてグループ対抗で成績競争をしても楽しい。成績とはその日その日の作業の結果やゲームの点数、手のあがる回数などで、あくまで学生のモチベーションと楽しさを増すための目的であって、学期末のAとBとかの成績ではない。グループ内では学生が教師になり、理解が遅れている学生を教えることもあり（教えることは習うことである）、90分の授業内に何回でも発言でき、学生同志ならお互いを威嚇することも教師ほどないし、またお互い知りあ

14) 羽鳥博愛・松畑熙一（1980） p. 237.

い友達にもなれる。そして友達同志なら外国語使用の際のストレスも減る。

グループ・ワークの際学生からよく出る質問がある。1つは「お互いのブロンクン・ジャパニーズ・イングリッシュを聞いてなんの役にもたないんじゃないか？」で、他は「グループのメンバーがみんな出来ない学生達だったらどうするのか？」の2つの問題である。

まず第一の問題であるが、言語は実際に使用しないと運用力は増えないということ。まず今はしゃべる機会だとわりきって話すこと。聞く方も、国際語としての英語をきく（イギリス人とアメリカ人だけが英語をしゃべれるわけではなく、インド人の英語や、日本語独得のアクセントのある英語も英語なのである）訓練のチャンスだと思ふこと。そしてノン・ネイティブの英語だからこそ批判的（良い意味で）に聞けるし、また外国語を習う時に必ず通らなければならない関門である「曖昧さ」(ambiguity) に対する寛容さを身につけるいい機会でもある。

自分の発話のまちがいを正してくれる教師がいなくてはダメだのではというが、True/False とか客観的に答がキチンと出るものは正解を与えるべきだが、自然な発話の場合にまちがいをそこで教師が正してもその学生の英語にはあまり影響を及ぼさないことがわかってきたのである¹⁵⁾。それどころか、自然な発話がまちがいを正されることで途中で中断され、発話者の考えもたち切られてしまい、害の方が何倍も大きいのである。とすると、学生1人1人必ずしも教師に向って発話する必要はない。（もちろんその方がベターであるが90分授業で50人の発話をうながけことを考えている）発話の機会が倍増し、また多人数の前で話す時の不安の減少……こちらの方のメリットの方がずっと大きいと思う。

次の問題「出来ない学生だけのグループだったら？」はモーティベーションが適切に与えられていると良いのではないかと。だれだって「わかった！」とか「出来た！」とかいう達成感を味わいたい。出来る学生に混じったから、理解が遅れている学生がこれは良いと必ずしも感じないと思う。教授法の本の中には、成績の良い学生と悪い学生を組み合わせてグループを作る方が良いとあるのもあるが、私はあくまでランダムが良いと思う。成績まで考えてグルーピングすると、必ずといっていいほど出来る学生がリーダー格になって、その学生はいいが他の遅れている学生にとってはおもしろくない。そして他のグルー

15) Krashen, Stephen and Tracy D. Terrell (1989), p.p. 224-225.

ブもみな同じ様に組まれているとわかると今度は教師の意図と評価がわかり、学生と教師の関係がまずくなってしまう。もちろんグループ・ワークの時教師はいすに坐っているわけではあるまい。そういう時こそ遅れている学生達のグループを回り、手助けするべきである。また出来たという気持ちをいだかせるためにも、難しい質問は出来そうな学生（グループ）にきき、かなりやさしい質問は遅れている学生（グループ）にきく。例えば“How did you get to school today?” とは出来る学生にはいいかも知れないが、遅れている学生には“Did you come to school by bus?” とか異なったきき方できいてやるのがやさしい。

5

今まで授業の内容について述べてきたが、それと同じ位重要で避けて通れないものがある。テスト（評価）である。まずテストをなぜ行うかについて考えて見たい。最初に考えられることは学生に成績をつけなくてはいけないということである。成績とは教師が教えたことをどれだけ習得したかの測定値であり、学生を最上位から最下位まで点数によって順番をつけるものではない。上位10%がAで、次の20%がB、次の40%の学生がCをもらうなどとするのは、学生にとってプラスにもならないしマイナスである。学生が成績をもらって理解すべきことは、自分がクラスでどの位置にいるかということではなく、教師が教えてくれたことをどの位自分が習得したのか、その測定結果である。またその事は教師にとっても、「自分がどの位よく教える事が出来たか」の測定結果である。「大学ではせいぜい80点以上はとらせないこと。平均点も60点以上はよくない。やさしすぎ。」という意見をしばしば聞く。はたして正しいのであろうか？ 私は「私がクラスで教えたことに対してテストを行い、その時教えた方法でテストを受けさせる」のである。とすると、私の学生の大半が50点を取るということは私にとって「私がよく教えなかった！」という証明の他ないのである。

私は英語で授業を行うのでもちろんテストも英語で行う。「訳」はない。リスニングの授業では毎週異なったリスニング・タスクをやる。テストにも公平にそれらの異なったリスニング・タスクを入れる。配点も1つ1つのタスクの重要さが同じなら、1つのタスクにより大きいウエイトがかからないようにする。リーディングのクラスのテストも語彙や読解問題を教えた課すべてから公

平に出す。「やまをかけて」当たったり、はずれたりというのはやはりアチーブメント・テストの測定方法としてはおかしい。

テスト作成の場合に必ず考えに入れなければならないことは、(1)実用性、(2)信頼性、と(3)妥当性である。実用性とはそのテストは作製にお金・時間がかかりすぎるか、テスト時間内に終了できる量か、採点するのに時間がかかりすぎるかなどの現実的な状態を考え、実用的でなければいけない。信頼性とはそのテストを同じ人が二度にわたって受けた時に、同じ人の能力を測定したのであるから同じ(だいたい)結果が出るはずである。ところが信頼性の低いテストは一定性がなく、同じ被試験者でも異なった結果が出る。この信頼性はテスト自身にも、そしてまた採点者(採的過程)にも高くあるべきである。この採点者信頼性は特に「客観的テスト」ではなく、小論文・作文テストや、発音の正確さのテストなどの主観的な判断採点にたよるテストでは注意すべきである。また2人以上の採点者が主観的テストの採点を行う場合も要注意である。ブラウンは「良いテストの基準として最も複雑なのはなんといっても妥当性」と言っている¹⁶⁾。測定したいものをどの位確実に測定しているかの度合いである。

私の去年のリスニングのテストに数学の問題があり、例えば「 $72 \div 3$ は？」というのをきき答をブランクに書くのである。採点の際学生の1人が計算の式をブランクのそばに書いていたのでなにげなく見ると「 $72 \div 3$ 」と正しいのに答が25となっている。これを誤りとすると私は彼の「リスニングの能力」ではなくて彼の「数学の能力」を測定することになるわけである。最初からただ式を書かせる問題にすればよかったのだ。これは完全に私の失敗作であった。

上記の私の例の様に測るべきものを測っていないテストは多いものである。よく入試などで見られるペーパーテストによる発音問題。音節2つの単語が4コほど並べてあって、最も強いアクセントの位置が他の単語と異なるものを一つ選ぶようになっている。他に、次の文章で一番強く発音する語はどれか、等々。今までに行われたテストの研究結果からこのような形式のテストの成績と実際に学生に発音させた時の成績は一致しないということは分かっている。言語運用活動を考えていない発音問題などナンセンスである。私の発音のテストでは与えられた教材から学生が選んでそれをテープに各自宅で録音して、それを私が採点する。もちろんこの際には私はしっかりとしたクライテリアに基づいて採点する。

16) Brown, H. D. (1983), p. 229.

長文読解の能力を測ろうとしているというテストでもよくその本文を読まなくても、選択肢の中から正解がわかることがある。例えば選択肢の中の文章が1つとびぬけて長いのがあやしい。never とか always などの語が入っている文章はたぶん正解ではないであろう。また選択肢の中の2つの文章が正反対の内容だと正解はこの2つの中の1つだろうと思われる。あるいは選択肢の中に常識にあてはまらないものがあるばそれはすぐに正解ではないとわかる。これではもう「長文」読解のテストではない。同じことは聞きとりテストの空所をうめよタイプにもあらわれる。聞かなくても前後関係からわかってしまう。

また「書き換え」という形式のがある。例としては、「Someone stole my pen. を my pen を主語にして同じ意味になるように書き換えなさい。」というのである。もし学生が答として、My pen is missing. としたらどうであろうか？ イヤ、これは be+過去分詞のテストだといわれるなら My pen is gone. としたらどうか？ あまりにも今の英語のテストでは My pen is stolen by someone. と公式にあてはめて考えすぎるようだ。また書き換え問題はコンテキストもないし、書き換えによって意味が変化する場合もあることを考慮に入れず、全くコミュニカティブ・アプローチ、そして言語活動の本質からそれている作業だと言える。学生の自然な発話によりはじめて本当の意味の言語習得活動になるということを知っていれば、テストで「次の日本語と同じ意味になるように下の英語単語を並びかえよ」とか「日本語と同意になるように下の英文の空所に英単語4コ入れて完成せよ」などの問題は作れない。その言語の知識のテストとしては良いかもしれないが、言語運用力の測定にはならないし、学生の運用能力のための学習にも役に立っていない。

語彙力は英語力の指標になることはすでに分かっていることでテストにはよく出されるアイテムである。しかし「次の単語の意味を日本語で書け」というようなコンテキストが全くない語の意味を求めることは前にも書いたように本当の意味での言語のサンプリングではないのであり、単語がコンテキストなしで、単独で意味を持つということはおそらくないのである。発話の中で単語は意味を持つものであり、ただ単に stop の一語をとっても、「やめなさい！」なのか「動かないで！」とっているのかわからない。それでも日本語訳を書けというのは1語対1語訳の記憶力の測定にしかない。

次に英語のテストに関してそれなしでは通過できない「和文英訳」と「英文和訳」を考えてみる。またまたコンテキストがない文章がひとつポツンとおい

であり、これを訳せという。「私といっしょに行きますか?」という文章でも
 ……

- Do you want to go with me?
 Do you want to come with me?
 Would you like to go (come) with me?
 Do you mind going (coming) with me?
 Do you want to join me?
 Would you like to join me?
 How about going (coming) with me?
 How do you feel about going (coming) with me?
 Would you like me to go with you?

等々、状況が少しずつ異なってくると言い方も変わるのである。どれが正解なのか? そして上記だけが正解の可能性のすべてではない。こうなるともう「接続詞 but を使って」とか「5コの単語で」訳せというのは論外である。高校生達が“not only—but also—”は“—だけでなく—も”と定訳を丸暗記する。大学生は教師が示した模範訳というのをテスト前に暗記する。これでは英語の能力を測定しているのか、日本語の能力を測定しているのか、はては記憶力を測っているのかわからない。そしてコンテキストが全くないセンテンスの訳なぞ出来るはずがないのである。訳のテストはその英文の文法的構造、そして語と語との関係の知識があるか、またはその定訳を知っているかだけのテストである。

テスト作成の際ももちろんだが、テスト後の結果をどう扱うかに関してもどんどん新しい情報が入ってきている。使わない手はない。英語の教師と数学とは関係なさそうに見えるし、数学がきらいで英語の方へ行ったという英語教師もたくさんいると思う。しかしこういう事をしていないだろうか?

前期テストと後期テストの2つのテストだけで成績をつける時に2つの得点をたして2で割って、それを1年間の成績にしていけないだろうか? 前期と後期のテストの型式は同じかもしれないが困難度は2つのテストはちがっているかもしれない。お互いの素点のままでは比較出来ないのである。そのためには「Z得点」というものを式で求め、それにもとづいて成績をつけることが出来

る。

また私達は主観にもとづいて「読解力がある学生は書く力もある」等と言うことがある。しかし、これが本当だとしても、フィーリングだけで決めてしまうのはあぶない。相関というものを考えて表にするなり図にしてみるとハッキリする。

また2つのクラスの成績を比較する際に（同じテストを行ったとして）、平均値だけでくらべてしまう傾向があるが、平均値だけではあまり信頼のおけるテスト結果の分析とはいえない。平均値の他に、「中央値」（測定値のちょうどまん中の値）、「標準偏差値」（分布の状態、散分度）なども利用すべきである。

また第2回目のテストの素点から第1回目のテストの素点を引き、それをその学生の成績の伸び方と見て、学生間の伸びぐあいを比較することは正しくない。その場合には「有効度指数」というものがあり、その式にのっとり計算すべきである。

また私達の作成するテスト自体についてももっと知ることが出来る。項目別の困難度や弁別力指数の出し方を学び利用すれば、例えば今年行ったテストを少し改良したい時にどの項目がむだかを示してくれる。来年のテストはもっと良くなったテストになる。また前に述べたテストの信頼性もテストの結果から出すことが出来る。

6

ここまで英語教授について思いつくままに、コミュニケーション・アプローチのすすめ、リーディング・リスニングにおける新しい考え方とその実践、大規模クラスでのコミュニケーション・アプローチの可能性、そしてテストング（評価）について書いてきた。この上記の項目のどのひとつをとっても、それだけで本が1さつ書けるだけの重要なトピックである。そのようなトピックを集めて2万4千字以内にまとめると本当に骨組みだけになってしまった。ここでもう1度私が言いたかった事をまとめると2つある。

1つはコミュニケーション・アプローチのすすめである。私は文法は不要だと言っているのではない。ノーショナル・シラバスを唱えたウィルキンズも「外国語教育においてはいかなるアプローチも、言語形式、意味、言語使用の3つを公平に取り扱うべきで、いずれかが他の2つより偏重されるようなことがあ

ってはない」¹⁷⁾ という。ただ、今までの日本における英語教育では上記の3つが公平に取り扱われてなく、特に言語使用……言語の運用能力開発……があまりにも無視されていることに注意して欲しいということである。

そしてもう1つは、今からの新しい英語指導を考える時、経験や直感からだけでなく、科学的なベースを持った分析・研究の結果を理解した上で行く方向を決定すべきだということである。羽鳥も「客観的なデータをふまえた上での分析や考察がなされることが望ましい」¹⁸⁾としている。

知識や情報を有効に使えばよりよく効果的に教授することが出来るのに、そうしないことは教師も学生もお互いの時間と労力を無駄にしているのである。学生の動機づけ、学習者のストレスのおさえ方、ほめ方、学生の意見のきき方、言語教授のための機器の使用法、教授法についての新しい情報のとり入れ方、英語能力の測定法、新しいことが次々と明らかになってきている。誰かが言った。「英語教授法は科学である」と。なにを教えるかも大切だがどのように教えるかも私達は習ふべきである。

参考文献

- 青木昭六（編）（1985）、「英語の評価論」垣田直巳（監）（英語教育モノグラフシリーズ）大修館。
- Brown, H. D. (著) 阿部一・田中茂範（訳）（1983）、「英語教授法の基礎理論」金星堂。
- 語学教育研究所（編著）（1988）、「英語指導技術再検討」（英語指導法叢書）大修館。
- 羽鳥博愛（編）（1979）、「英語指導法ハンドブック4<評価編>」大修館。
- （1982）、「心理言語学と英語教育」（英語指導法叢書）大修館。
- ・松畑熙一（1980）、「学習者中心の英語教育」（英語指導法叢書）大修館。
- 堀口俊一（編）（1991）、「現代英語教育の理論と実践」聖文社。
- 伊藤健三・伊村元道（編）（1988）、「英語教師の常識（1）」（英語教師叢書）大修館。
- 清川英男（1990）、「英語教育研究入門」（英語教師叢書）大修館。
- Krashen, Stephen and Tracy D. Terrell（著）藤森和子（訳）（1989）、「ナチュラル・アプローチのすすめ」（英語指導法叢書）大修館。
- 松畑熙一・高塚成信（1989）、「英語授業を魅力的に」大修館。
- 松村幹男（編）・垣田直巳（監）（1984）、「英語のリーディング」（英語教育学モノグラフ・シリーズ）大修館。
- 奥田夏子（1985）、「英語教師入門」（英語教師叢書）大修館。

17) Wilkins, D. A. (1984), p. viii.

18) 羽鳥博愛 (1982), p. 22.

- 太田垣正義 (1990), 「落ちこぼれない英語教育……誤答分析の視点から」南雲堂。
- Rivers, Wilge M. (著) 天満美智子・田近裕子 (訳) (1987), 「外国語習得のスキル……その教え方」研究社。
- 斉藤栄二 (1987), 「英語を好きにさせる授業」(英語指導法叢書)大修館。
- 佐藤史郎 (1988), 「クローズテストと英語教育」南雲堂。
- 鈴木恭史 (1990), 「コミュニケーションの力をつける英語教育」大成舎。
- 天満美智子 (1989), 「英文読解のストラテジー」大修館。
- 土屋澄男 (1983), 「英語指導の基礎技術」(英語指導法叢書)大修館。
- 吉田一衛 (編)・垣田直巳 (監) (1984), 「英語のリスニング」(英語教育学モノグラフ・シリーズ)大修館。
- 若林俊輔 (1983), 「これからの英語教師」(英語教師叢書)大修館。
- Widdowson, H. G. (著) 東後勝明・西山公之 (訳) (1991), 「コミュニケーションのための言語教育」研究社。
- Wilkins, D. A. (著) 島岡丘 (訳) (1984), 「ノーショナルシラバス」桐原書店/オックスフォード。
- Wordell, Charles B. (Ed.) (1985), A Guide to Teaching English in Japan. Japan Times.