

低学年における総合英語の授業を支える教師の信念について

山村 啓人*

Fundamentals in teaching Comprehensive English for high school students

YAMAMURA Hiroto*

English language teaching in Japan has undergone many reforms over the past three decades under the slogan of ‘communicative language teaching’, which has been interpreted as an emphasis on oral skills in the classroom. Research has suggested, however, that the English proficiency of the Japanese students has been declining.

The purpose of this paper is to discuss some of the beliefs underlying the teaching of Comprehensive English class that has been taught by the author in National Institute of Technology, Toyama College, Imizu campus. I would argue that striking the optimal balance between learning by using English as a medium of communication in the classroom and an explicit instruction of the English grammar and lexis through translation is crucial. To be specific, issues to be discussed include: (1) the way in which English is utilised in the classroom, (2) the maximisation of students’ output, (3) the use of translation to understand English grammar and (4) the teaching of pronunciation.

キーワード：総合英語，英語の授業は英語で，リーディング，日本語の活用，音声指導

1. はじめに

高等学校における英語科の主要科目であるコミュニケーション英語では、様々なトピックに関する文章を中心に構成される文部科学省検定済教科書が使用されている。そしてこれまで長い間、高等学校での英語授業の中心を占めるのは英文和訳であった。「訳読式」という言葉も浸透しているように、教師は本文の説明と板書に多くの時間を費やし、生徒は英文を日本語に訳すのに一生懸命だったのではないだろうか。

しかしそのような授業では、英語をコミュニケーションの手段として使えるようにはならないという批判が増え、1989年告示の学習指導要領以来、日本の英語教育はコミュニケーション中心へと切り替わった。それ以降、コミュニケーションという言葉が会話力と同義であるかのように解され、オ

*一般教養科英語

e-mail: yamamura@nc-toyama.ac.jp

ーラル（聞くことと話すこと）に重きを置く英語教育が加速していった^①。最近では、2009年の学習指導要領改訂以来、「英語の授業は英語で」や「アクティブラーニング」、「小学校で必修化」などの新たな改革が聞かれるようになった。2017年に新学習指導要領が告示されたが、そこでも新たに「思考・判断・表現」、「英語外部試験の利用」などの旗印が掲げられ、英語教育改革は話題に事欠かない。

しかし、ここ30年間行われてきたオーラル中心の英語教育、そしてその後の度重なる改革に対して警鐘を鳴らしている英語教育関係者もいる^②。事実、成果を挙げていないばかりか、むしろ英語力の低下を招いているという声も聞かれるようになってきている。

では、本当に力のつく英語の授業とはどのようなものなのだろうか。学生のためになる授業づくりをしていくためには、英語教育政策を鵜呑みにすることなく、現場の実践者である教師自らが批判的に考え、実践と改善を繰り返すことが重要で

はないだろうか。本稿の目的は、総合英語の授業を支えている筆者自身の指導観について言語化を試みることである。別の言い方をすれば、筆者がどのような信念 (belief) に基づいて授業づくりをしているのかを説明するものであり、それは筆者自身の「経験や認識、価値観、感情の変容を記述・解釈し、自らの成長として理解すること」⁽³⁾の一環であるともいえる。筆者は勤務校である富山高等専門学校 (以下、「富山高専」) で様々な学科と学年で授業を担当してきたが、本稿はコミュニケーション英語に相当する低学年 (特に 1, 2 年) を対象とした総合英語 I, II での実践内容に基づいている。特に過去数年担当している国際ビジネス学科での授業を前提としていることをお断りしておきたい。なお、総合英語では、県立高校等でも使用している文部科学省検定済教科書 *PRO-VISION English Communication* (桐原書店) を使用している。

2. 背景

2.1 教師の信念と実践について

英語教育に関する実践報告や実証論文では、授業での実践を紹介したり指導の有効性を実証しようとしたりする場合が多いが、その実践の背景にある授業者の指導観や信念について語られることは多くない。教師が抱く指導に関する信念が思考や行動に影響を与えると考えられており⁽⁴⁾、それをできるだけ言語化、共有することでより実りある議論が可能になると考える。

信念の形成過程において、これまでの筆者自身の英語学習、使用経験をはじめとして、過去 10 年余りの教員としての経験、応用言語学や英語教育研究、第二言語習得論などの学術的知見などが影響を及ぼしていると思われる。つまり多様な要因が統合、収斂され、形成された信念である。しかし、そのすべてを意識的に把握できているとは限らないし、暗黙知と化しているため言語化できない信念も存在するであろう。また実際の総合英語の授

業では、学生の実態や教材に応じていくつかの展開パターンが存在するが、本論では最も典型的な授業展開パターンと対応させながら、授業者である筆者の信念について、必要に応じて具体例も交えながら論じる。

2.2 英語教育改革とその問題点

冒頭でも触れたように、かつての和訳一辺倒の英語授業では知識の伝達のみが目的となっしまい、英語の発信力が身につかないことから問題視された。時代の要請に応えるべく、文部科学省は 1989 年以降、コミュニケーション重視の英語教育へと舵を切っていった。そしてコミュニケーションという言葉が「聞くことと話すこと」と同義に捉えられ、それこそが実用的であり重要なのだという考えが広まり、文法や訳読は否定されてきた経緯がある⁽⁵⁾。

しかしその後 30 年余り経ち、日本人学習者の英語力が低下しているというデータもある。例えば、文部科学省による大規模調査 (平成 29 年度英語教育実施状況調査) によると、調査した高等学校 3,369 校の生徒のうち、3 年で実用英語技能検定 (英検) の準 2 級を取得している生徒は 15.0% しかおらず、「同等の英語力を有していると思われる生徒」は 24.3% だと発表している。これらを合わせても 39.3% でしかない⁽⁶⁾。

また、斉田 (2006) は、1995 年度から 2002 年度まで茨城県の高校 1 年生およそ 12 万人が受検した 8 回の高等学校英語力テストの結果を分析し、高校入学時の英語学力が徐々に低下してきていることを明らかにしている⁽⁷⁾。1995 年度は会話重視の学習指導要領が全面実施された直後のことであり、斉田はこの学習指導要領の実施と学力低下の因果関係を示唆している。

さらに、日本人の英語力が落ちてきていることを経験的に実感している例も多数ある。一例を挙げると、自身が翻訳者で複数の外国語の教育に長年従事してきた猪浦は、「英語学習者の会話能力は

30年前と比べてもさして変わらず、むしろ読解能力や英作文能力（ついでに言うとも国語能力も）にいたっては低下の一途をたどっているとしか思えない⁽⁸⁾と指摘している。

2.3 不毛な対立を超えて

上で見たように、これまで日本の英語教育は「文法かコミュニケーションか」という不毛な二項対立で語られることが多かった。かつては文法や訳読式に振り子が振れすぎ、聞けるよう話せるようにならないという批判からコミュニケーション中心に切り替わったことはすでに述べた。しかし実際には、文法や訳読を重視しているから話せるようにならないのではなく、「それだけでは足りない」というのが正確な言い方であるように思う。大学入学後も、各自がニーズに応じて話したり書いたりという応用力を身につけるための練習を継続しない限り、英語を不自由なく使えるようにはならない。学校では強くなるために部活動なら毎日熱心に行うが、なぜか英語は週数時間しかやらないにも関わらずできるようにならないと嘆くのは実に不思議な現象であり⁽⁹⁾、「そんなに簡単にできるという考えそのものが文字通り考え違い」⁽¹⁰⁾と言わざるを得ない。

逆に近年その傾向があるように、振り子が反対側に振れすぎると、話すことや流暢さ、即興性などを重視しすぎ、日本語による文法指導や翻訳を排除、軽視してしまう授業になりかねない。その結果として、日常的で簡単な内容であれば口頭でやりとりができるようになったとしても、英文を分析的に捉えるという発想、習慣が身につかなくなってしまう可能性がある。丸暗記やフィーリングに頼る習慣が身に付いてしまい、学ぶ英語が高度になってくると大きな壁にぶつかってしまうことになる⁽¹¹⁾。このことは別の言い方をすれば、英語を学ぶ対象としてではなく、ツールにしすぎたことで起こってしまう事態だといえる。事実、英語や日本語が少し複雑になると、学生が意味不明な

翻訳をしたり英作文をしたりしてしまう場面に筆者も数多く遭遇している。教室内で英語を使うことは大事ではあるが、日本では英語は教室の外ではほとんど接触のない外国語であり、週数時間の英語でのやりとりだけで、「自然に」習得されることはない⁽¹²⁾。特に高学年（4,5年）にTOEICの英語を指導していると、意識的にツール（＝英語）の仕組みを理解し、英文を分析的に捉える力が不可欠であると痛感している。

従って、不毛な対立を乗り越えてこれからの英語授業を創造していくためには、これまでの訳読式や文法指導を全面的に否定してオールイングリッシュを絶対視したり極端にスピーキングやライティングなどの目に見える成果を早急に求めすぎたりするのではなく、英語を豊富に理解しながら、適宜日本語を媒介として英語の仕組み（文法や音声、語彙）を意識的、体系的に学ぶ必要もあると考えている。それだけではなく、音声を中心とした基礎的な練習も重要である。英語をコミュニケーションの手段として用いる側面と、英語の仕組みを意識、理解させるという言語学習の側面のバランスを取りながら授業づくりをしていく必要がある。重要なのは「どのような英語とどのような日本語で、どのような教育内容を教授・学習するか」⁽¹³⁾であろう。

特に、高専や大学などの高等教育機関における英語教育が担うべきなのは、日常会話ができるだけのブロークンな英語力を育てることではなく、将来的に英語で仕事をしたり、専門的な資料や論文を読んだり書いたり、発表したりやりとりすることができるような高度な英語力に結びつく土台を育成することである。学生が在学中にそのような英語力を獲得することは難しくても、将来飛躍できるよう下地をしっかりと固めておく必要があるし、そのことを可能にする授業を提供すべきだと考える。

3. 総合英語を支える信念について

3.1 授業におけるコミュニケーションと言語のバランス

繰り返しになるが、現在の筆者の総合英語における信念を簡潔に表せば、コミュニケーション面と言語面のバランスの取れた指導を目指すということになる。別の言い方をすれば、言語によるメッセージ（意味・内容）のやりとりをコミュニケーションの側面として捉え、言語そのものの形式や文法を言語面とし、両者のバランスを取るという意味である。効果的な場面では英語をコミュニケーションの手段として用いながら、日本語、翻訳を媒介として明示的かつ体系的に英語の仕組みや読み方も指導するということである。

このことをさらに細分化すれば以下のようになり、このあとそれぞれ詳述する。かつこの数字は対応する論文中の見出しを示す。

【総合英語におけるコミュニケーションの側面】

- (1) 英語で英語を理解させる (3.2.(a))
- (2) 英語でのやりとりを通して、学生が意見や考えを英語でアウトプットする機会を設ける (3.2.(b))

【総合英語における言語（語学）の側面】

- (3) 日本語を媒介として英文の形式や構造を意識、理解させ、ことばを分析的に捉えられるようにする (3.3)
- (4) 口頭練習や音声指導を多く行い、知識の手続き化を目指す (3.4)

そして次に示すのは、総合英語の典型的な指導手順である。各パートを指導するのに4つの指導段階（Taskと称している）があり、原則的に上の信念の(1)と(2)はレッスンの導入からTask1までに、(3)と(4)はTask2以降に反映されている。

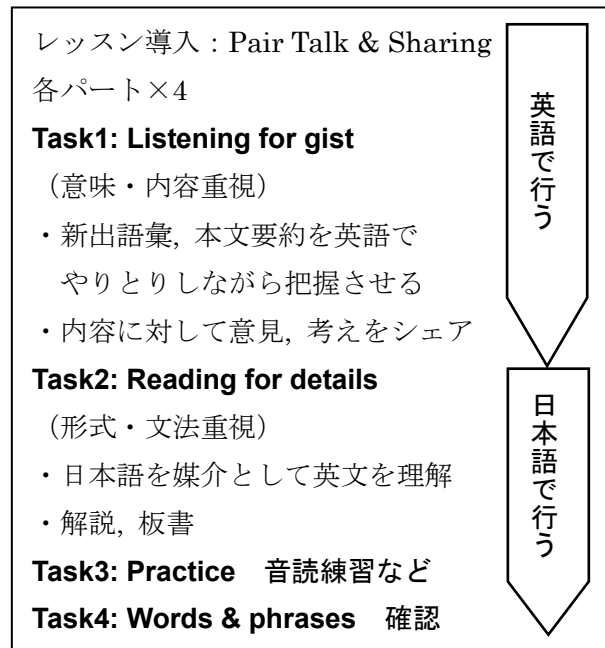


図1 総合英語の典型的な指導手順

3.2 教師からの働きかけと授業中の使用言語

とりわけ語学の授業では、学生に主体性をもたせ、学びを活性化させることが重要であるが、そのためにはどのような発問をするか、どのような活動をどのように指示するかなどの、教師からの働きかけが鍵となる。特に第二言語クラスルームにおいては、教室でのやりとり（classroom interaction）自体が言語学習の機会であり、教室内に英語でどのようなやりとりを創出できるかは、教師の言葉の使い方次第であると言ってよい⁽¹⁴⁾。我が国に伝統的な授業研究の枠組みで言えば、「発問」「指示」「説明」の3つの指導言⁽¹⁵⁾を入念に計画し、実施することがよい授業—学びの機会が最大化された英語の授業—を作るかなめとなる。教師からの説明ばかりではなく、発問と指示を中心に授業を構成することで学生の思考や活動が活性化され、学生は授業の大部分で何かを考えたり、その考えを英語で伝えたり、練習や活動に従事したりする有意義な時間となる。

このような授業づくりは日本語を媒介言語として用いても可能ではあるが、教師が英語を効果的に用いることができれば、よりそのことが達成で

きると考えている。現行の高等学校学習指導要領（平成 22 年）では、「授業は英語で行うことを基本とする」としており、その目的は「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場とするため」⁽¹⁶⁾とある。つまり授業を英語で行うことで、学生が英語をより理解したり使ったりする機会が増えてこそ「英語の授業は英語で」の強みが生かされることになる。急いで付け加えておくと、学習指導要領では「しかし、授業のすべてを必ず英語で行わなければならないということの意味するものではない。英語による言語活動を行うことが授業の中心となっていれば、必要に応じて、日本語を交えて授業を行うことも考えられるものである。」⁽¹⁷⁾とあるように日本語使用の有効性についても認めており、そのことについては 3.4 で論じる。

3. 2. (a) 英語を英語で理解させる

では具体的に授業のどんな場面で、どのように英語を使えばよいのであろうか。このことについてはコンセンサスや研修も少なく、各教師に任されているのが現状である。しかし少なくとも、あいさつや指示などのクラスルーム・イングリッシュだけを英語で行っていたのでは雰囲気作りにしかならず、必然性や効果のある指導場面を見極めて英語を駆使することが重要である⁽¹⁸⁾。

まず、新出語句や教科書本文の説明、その理解の確認といったいわば授業の核となる部分を豊かな英語で指導することで初めて「英語の授業は英語で」の意義が出てくる⁽¹⁹⁾。つまり理解可能なティーチャー・トークこそ言語習得を促進すると考えられている⁽²⁰⁾。教師が英語で新出語句や教科書本文を言い換えたり噛み砕いたり例示したりすることで、学生は「英語が分かる」という体験を積み重ねることができる。静（2017）も「英文自体の内容理解に真正面から取り組んでいる事例は例外的ではないだろうか。多くはいわゆる Classroom English として活動の指示を英語で与えたり、理解「確認」

のために true/false statements の真偽の選択をさせたり、本文の表現をそのまま用いて作った英語による質問に、本文の表現をそのまま使って答えさせるような「英問英答」をさせたり、というくらいがせいぜいではないだろうか⁽²¹⁾と指摘している。

従って筆者は、図 1 でも示したように、各レッスン導入時に題材について発問したり学生からの意見をシェアしたりする場面において、また各パートの概要をやりとりを通して理解させたり、その理解を確認したりする際に英語を使っている。

例えば後者では、教科書本文を言い換えたり、例示したり、詳しく説明したり（広げたり関連付ける）することで理解の助けになるよう工夫している。次に示すのは、*PRO-VISION English Communication II* の Lesson1 から抜粋した本文と、それを英語で説明する際のティーチャー・トークの具体例である。

<教科書の本文>

I began to feel out of place at school when I was in junior high school. I was not interested in Japanese pop idol music, which was popular in my class. I had loved reading foreign literature ever since I was a child, but none of my classmates shared my passion. (p. 7)

<教師による説明の例>

Well, she began to feel out of place at school when she was in junior high school. When you are out of place, how do you feel? Maybe, lonely, because you feel you are alone in the classroom. She was not interested in Japanese pop idol music. Can you tell me examples of pop idol music in Japan? Yes, Arashi, AKB 48,...for example. She didn't like them but other students in her class loved them. This means she didn't share her interest with her classmates. So, she felt out of place. Instead, she loved foreign literature. Can you give me some examples of foreign literature? Yes, Agatha Christie!

このように、本文にない情報や学生にとって身近な例を引き出ししたりしながら、本文を英語で理解させる工夫をしている。

3.2.(b) 学生が英語を使う機会を提供する

3.2.(a)で論じたように、英語を英語で理解させるために英語を使うことに加え、できるだけ学生が英語をアウトプットする機会を与え、教師が学生の意見に対して英語で反応しやりとりにつなげることで授業を英語コミュニケーションの場とすることが可能になる。また学生は「英語で言いたいことと言えること」のギャップに気づき、動機付けを高めることにもつながる⁽²²⁾。このことは教師が一方的に話す講義型授業をそのまま英語に「翻訳」しただけでは達成できない⁽²³⁾。アウトプットの機会を確保するためには、「発問」が大きな役割を果たすため、学生の思考を活性化し、意見を引き出すように発問を効果的に用いた授業づくりをする必要がある。

具体的には2つの工夫をしている。ひとつは、レッスン導入時に教科書の題材についての発問をし、ペアで話させたり、また理解した本文の内容について意見や考えを共有させたりすることで、英語を使う機会を確保するようにしている。具体例を挙げると、新しいレッスンを導入する際にそのトピックについて学生が事前にどのくらい知識を有しているか、どう考えているかを共有するために発問をする。

例えば *PRO-VISION English Communication II* の Lesson8 はノーベル平和賞を受賞したパキスタン出身のマララ・ユスフザイさんについての文章であるが、最初に彼女の写真を見せながら *Can you share what you already know about Malala? Why is she so famous? Talk in pairs.* などの発問をし、ペアで英語を使って話をさせる。さらに、各パート（ひとつのレッスンは4つのパートから構成されている）の概要をリスニングさせたあと、要旨が理解できているかどうかを確認するための発問をする。例

えば、*What is this passage about?*と聞いたり、より具体的に *How did Malala feel about the situation in Pakistan?*などと聞いたりする。質問の難易度によって直接全体に聞いて自発的な発言を促したり、個別指名をしたり、ペアで話す時間を設けたりと使い分ける。

もうひとつは、やりとりを増やすための質問を多用することである。学生の意見を英語で広げたり言語に関する発問をしたりすることでやりとりを増やし、学生から英語を引き出すようにしている。例えば、ある学生の発言に対して *Why do you think so?* などと言ってさらに説明を求めたり、単語を英語で指導する際には、*What's another way of saying this?* と言い換えを求めたり、*Where's the stress of this word?* と単語のアクセントについて英語で質問をしたりする。このように質問を多用することで学生の注意を引きつけ、英語を引き出すようにしている。

以上のように、多彩な質問を使い分けながらペア同士の会話、あるいは教師とクラス全体、個別の学生とのやりとりを増やし、学生から少しでも多くの英語を引き出すようにすることが重要である。新里(2018)は、やりとりにおいては「本文内容を生徒の知識、経験、思考と関連付け、その上で彼らの思いや考えを引き出す工夫をしなければならぬ」⁽²⁴⁾と述べており、教師には多様で予期せぬ考えにその場で自然に対応できるだけの即興的な英語力が求められる。

3.3 日本語を媒介として英語の仕組みを理解させる

これまで述べてきたように、総合英語の授業では効果的な場面を見極めて教師が英語を使い、また学生に使わせることを通して、英語を理解する力と発信する力を伸ばそうとしている。それと同時に重要なことは、総合英語における主なねらいであるリーディングの指導である。英文を正確に現実的なスピードで読める力を育てたいわけであ

るが、それは一文ずつゆっくりと訳せる力でもなく大雑把にだいたい意味が分かればいい斜め読みの技術でもなく、最終的には「正確かつ素早く読める力」である。学生は意外と誤解していることだが、現実的には「正確かつ素早く」読めないと実践的な英語力にはならないし、そのような力は意識的な知識の積み重ねと練習によって獲得する他ない。授業で指導したいのは、まずはゆっくりでもいいから正確に読める力を育てることであり、正確に読むことができれば、経験を積むことで徐々に速く読めるようになっていく。逆にフィーリングや思い込みで意味を読み取ろうとする癖がついてしまうと、そこから抜け出すのに苦勞するであろう。

例えば TOEIC のような大学入試同等かそれ以上の英文を読む力をつけるためには、英文の細部まで検討する力が必要である。英文中のそれぞれの単語の語形（例えば過去形なのか過去分詞形なのか）、品詞と働き、語順には必然性があり、それらが歯車のように噛み合っただけで意味ある英文が形成される。そのような英語の約束の体系に自己を慣らすことが必要なのであるが⁽²⁵⁾、そのためには、日本語と英語の比較分析を通して英語の仕組み（＝英文法）を体系的に理解することが効果的であり、その過程においては理解を支援する手段としての「翻訳」も排除されるべきではない⁽²⁶⁾。かつてのように翻訳が授業や学習の目的と化してしまうことは問題だが、結果として英文を翻訳せずに直読直解できる力を身に付けさせたいからといって、その過程において翻訳してはならないということにはならないし、頭から母語を排除できるはずもない。最近では、外国語教育における訳の効用が見直されてきている⁽²⁷⁾。

授業で教科書本文を理解させる指導は、2段階に分けている。ひとつめは本文の要旨（main idea）に意識を向けさせる指導で、この部分は Listening for gist と称して口頭で行っており、3.2.(b)で述べた通りである。

要旨の理解が済んだら本文の詳細を理解する

Reading for details と呼んでいる段階に入る（図1のTask2）。ここでは4人グループにさせ、辞書や日本語（翻訳）も使わせながら英文の主語や動詞を意識させ文構造や意味の確認をさせる。その後は教師主導で学生とのやりとりを通して、板書もしながら理解を確認する。その際、複雑な主語、目的語、補語などの見極め、句や節の構造と働き、主節と従属節の見極め、現在分詞と過去分詞の働きなどは英文を読む上で特に重要であるので、重点的に理解を確認したり指導したりしている。1年生では教科書本文を意味のまとまりごとに区切ったものとそれに対応する日本語訳をあらかじめ載せた「対訳プリント」を配布し、授業で使っているが、2年生の後期以降では学生に日本語訳をさせて確認する。その際、基本的には英文の語順どおりに意味のまとまりごとに日本語にさせるようにしており、これは自然な英文理解のプロセスを損なわないようにするためである。あくまでも理解を促進するための日本語の使用を意識している。

富山高専の射水キャンパスでは3年から4年にかけて、就職や編入試験への準備として全学生に TOEIC テストに取り組みさせている。時間内に多くの英文を正確に読む能力が求められる TOEIC テストに対応するためには、最低限大学入試レベルの語彙力、読解力が不可欠である。高学年で英文を読むのに必要となる基礎知識が欠けていると TOEIC には対応できないため、低学年のうちから英文の構造に対する意識を高め、正確に読めるようになるよう指導している。

3.4 音声指導で学生の発音を改善し、知識の手続き化を図る

どのようなタイプの英語授業であれ音声指導は重要な位置を占めるべきだが、一般的にほとんど指導されていないのが実情である。ここでいう音声指導とは、ただ音読や発音練習を授業中に行うだけではなく、学生の発音に明確なフィードバックをし、発音を改善しようとする指導のことであ

る。毎年 1 年生に聞いてみても、中学校の英語授業で発音指導を受けた経験がある学生はほぼゼロに近いことは驚きである。学習の過程で学生は発音を上達させたいと望んでいるし、発音を改善させることでリスニング力やスピーキング力にもプラスの影響がある。発音指導で発音を改善できるばかりではなく、練習の過程で必然的に何度も音声を聞いたり真似をしたりすることになるため、結果的に言語知識が手続き化され、英語が素早く処理できるようになるからである。手続き化とは、理解した語彙や文法の顕在知識 (explicit knowledge) が、意識しなくても記憶から取り出せる状態にまで自動化した状態へと変化するプロセスのことをいう⁽²⁸⁾。英語が使えるようになるにはこのプロセスが不可欠であり、多くの学生におそらく最も足りない部分であろう。和泉 (2009) は第二言語習得研究の成果に基づきこれからの英語教育の方向性を提案しているが、やはり基礎訓練の重要性を指摘している⁽²⁹⁾。

具体的な指導としては、1 年生の最初の段階でまず発音記号を指導し、記号を見て正しい発音ができるようにしている。その後は授業中の全体指導はもちろんのこと、できるだけ個々の学生の発音をチェックし、フィードバックを与え、モデルに近づくよう絶えず指導している。また平成 30 年度入学の 1 年生からは前期と後期にそれぞれ 1 回ずつ発音テストを個別に実施しており、その結果発音が確実に変化してきている。

また、授業中まとまった音声指導は教科書の本文を理解した後に以下の手順で行う。図 1 の Task3 に該当する。

- (1) 英語 → 日本語に通訳 (教師→CD)
- (2) Repeating
- (3) Overlapping (見て/見ないで)
- (4) Read & Look up
- (5) Shadowing
- (6) 日本語 → 英語に通訳
- (7) Reproduction

意味が分かっていない英文を音読しても意味がないため、まず英語を聞いて即座に日本語にできるかどうかチェックをし(1)、そして一文ずつ正確に発音できるようにし(2)、徐々に負荷を上げていく(3)~(5)。仕上げに日本語を聞いて英語が言えるかどうかチェックしたり(6)、手がかりなしに英文が再生できるかどうか確認したりもする(7)。指導の際は、発音だけではなく、文字を見ずに一息で何単語言えるかを意識させ、一度に保持 (retention) できる容量を増やすことも意識させる。そしてこのような練習を繰り返し行うことで、知識を「知っている」状態から「使える」状態へ転化することができると考えている。もっとも、授業中だけでは練習の絶対的が足りないため、学生の自主的な練習が重要となる。

4. おわりに

本稿では、富山高専における低学年を対象とした総合英語の授業実践を支える授業者の信念について、これまでの英語教育改革にも触れながら論じた。時代の要請に対応できる授業づくりをすることも大事ではあるが、だからといって無批判に英語教育政策や流行に迎合することなく、学生にとって本当に意義のある授業を授業者自身が模索、実践し続け、その経験や成果を共有することも大切であろう。

今回は、本稿で考察した信念に基づいた実際の授業の様子を教材とデータをもとに詳述することを試みたい。また、その指導の効果についても実証データを収集して検証していく必要があると考えている。

5. 引用文献

- (1) 鳥飼玖美子, 英語教育の危機, ちくま書房, (2018)
- (2) 鳥飼, 上掲書, 阿部公彦, 史上最悪の英語政策—ウソだらけの「4 技能」看板, ひつじ書房, (2017), 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子, 大津

- 由紀雄, 学校英語教育は何のため? ひつじ書房, (2014), 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子, 英語教育, 迫り来る破綻, ひつじ書房, (2013)などを参照.
- (3) 吉田達弘, 玉井健, 横溝紳一郎, 今井裕之, 柳瀬陽介編, リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究, ひつじ書房, 5 (2009)
- (4) Borg, S. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, (55)2, 186-188 (2001)
- (5) 鳥飼, 同掲書, (2018), 奥野久, 日本の言語政策と英語教育—「英語が使える日本人」は育成されるのか, 三友社出版, (2007)などを参照.
- (6) 文部科学省, 平成 29 年度英語教育実施状況調査 (高等学校)
- (7) 齊田智里ほか, 高校入学時の英語能力値の年次推, STEP BULLETIN, 日本英語検定協会, 第 15 号, 12-24 (2003)
- (8) 猪浦道夫, TOEIC 亡国論, 集英社, 14 (2018)
- (9) 金谷憲, 英語教育熱—過熱心理を常識で冷ます, 研究社, (2008)
- (10) 青谷正妥, 英語学習論—スピーキングと総合力, 朝倉書店, 2 (2012)
- (11) 阿部, 上掲書, 93 (2017), 猪浦, 上掲書, 23-24 (2018)
- (12) 大津由紀雄, 英語教育政策はなぜ間違えるのか—認知科学・学習科学の視点から, 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子, 上掲書, 51-72 (2013)
- (13) 亙理陽一, 外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察: 授業を「英語で行うことを基本とする」のは学習者にとって有益か, 教育学の研究と実践, 北海道教育学会, (6), 33 (2011)
- (14) Johnson, K. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*, CUP, 9 (1995)
- (15) 大西忠治, 発問上達法—授業づくり上達法 PART2—, 民衆社, (1988)
- (16) 文部科学省, 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編, 85 (2010)
- (17) 文部科学省, 上掲書, 85 (2010)
- (18) 菅正隆, 日本人の英語力—それを支える英語教育の現状, 開隆堂出版, (2010)
- (19) 山村啓人, 英語で英語の授業を行うために私が心がけていること, 高英研通信, 富山県高等学校英語教育研究会, 第 37 号, 2-5 (2016), Yamamura, H. Measuring Students' Reactions to Teaching English through English, 中部地区英語教育学会紀要, 第 46 号, 79-86 (2017)
- (20) 村野井仁, 第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法, 大修館書店, (2006)
- (21) 静哲人, 英語を英語で教える手法を提案する (2)—教育実習生の「音楽抑揚療法」に関する文の説明をたたき台として—, 教職課程センター紀要, 第 2 号, 117 (2017)
- (22) 村野井, 上掲書, (2006)
- (23) 金谷憲, 「英語授業は英語で」を目指して—課題と解決策, 英語教育, 大修館書店, 4 月号, 10-12, (2012), 山村, 上掲論文, (2016), Yamamura, 上掲論文, (2017)
- (24) 新里眞男, やはりこの本が私のよりどころ—<リレー連載>私の本棚, 英語教育, 大修館書店, 1 月号, 95 (2018)
- (25) 伊藤和夫, 英文解釈教室[改訂版], 研究社, iii, (1997)
- (26) 横山知幸, 訳読と意味理解—「理解なくして訳はできない」か? 現代英語教育, 研究社, 38 (1988)
- (27) Cook, G. *Translation in Language Teaching*, OUP, (2010)
- (28) 門田修平, シャドーイング・音読と英語習得の科学—インプットからアウトプットへ, コスモピア, 20 (2012)
- (29) 和泉伸一, 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育, 大修館書店, 228 (2009)