

## 5. 新しい学力観に基づく中学校英語の授業

新 里 眞 男

### 1. 中学校英語の問題点

中学校に入学した生徒たちはほとんど全員が英語にたいして大きな期待感をもっている。いわば「関心・意欲・態度」のうち、少なくとも関心だけは高いものを持って英語の授業に臨む。しかし、多くの生徒が2年に進級すると突然英語に興味を失い、英語が嫌いになる。これは、各学校規模の実態調査でも明らかにされていることであり、英語教師の間の常識にもなっている。<sup>1)</sup>

これはどういうわけだろう。さまざまな理由が複合してこの現象が生じていると思われるが、その中でも一番よく挙げられるのは、中学2年になると語彙や文型・文法事項などの言語材料が急に増え始め、生徒が消化不良を起こすからであるというものである。たしかに中学2年になると、不規則動詞を含んだ過去時制による表現や比較級・最上級の表現など、英語に特徴的な表現が増える。これらは日本語にない表現なので消化不良を起こし、そのため生徒が興味を失ってしまうというわけである。もちろん、新学習指導要領では言語材料の学年配当がなくなり、理論的には、教師は生徒の学習状況を見ながら新しい言語材料を導入することができる。しかし、現実には、ほぼ従来の言語材料の配列を踏襲している検定教科書の流れに従うため、このように中学2年時に生徒の負担が大きいという実態になってしまうのである。

その他、生徒の発達心理学的な要因に原因を求めることもある。例えば、第2次性徴が現れるとともに鋭い自己意識が生まれ、子どもの時ほど社会的にあまり開放的になれなくなってしまったため<sup>2)</sup>、言葉を発すること、言葉について学ぶことについて消極的になるというのである。それゆえ、英語の教科書を音読したり、人前で英語の発音をすることに恥じらいを感じやすくなるのである。

### 2. 学習指導の現状

なぜ、多くの生徒が中学2年時に英語に対する興味を失ってしまうのか。その理由を探るために、もう少し中学英語の現状をつぶさに観察することにする。

平成元年(1989年)に現行学習指導要領が告示され、新しい目標のもとでの英語教育がスタートした。その目標として、コミュニケーション能力の育成、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、言語・文化への関心を深め、国際理解の基礎を培うことの3点が掲げられた。この学習指導要領に基づく授業が平成5年度(1993年)全面的にスタートしたが、果たしてこれで英語の指導がめざましく変わったのだろうか。

平成5年度と平成6年度に行われた各地での教育課程運営改善講座では、多くの先生方がコミュニケーション能力の育成や積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目指した授業を展開しているという印象を受けた。その他雑誌や研究会の様子を見ての印象で言え

ば、つまり（正確な統計的数字ではないが）おそらく中学校の英語教師の60%～70%が、自分はコミュニケーション能力の育成を目指した授業、コミュニケーションへの積極性の育成を目指した授業を行っているとは自己申告するのではないかと思われる。

たしかに、「コミュニケーション能力の育成」に重点を置いた授業を展開していると自己申告する中学の英語教師は確実に増えてきている。しかし、問題は中身である。果たして「コミュニケーション能力」の定義は正しくなされているのか。ただの流行としてお題目のように繰り返しているだけではないのか。また、その定義は、従来の知識の量を重視する学力観にとらわれていないだろうか。もしそうであれば、あまり多くのことが期待できない。さらに、「コミュニケーション能力」とか「コミュニケーションへの積極性」などを具体的に授業のなかでどのように育成するのかについての考え方がしっかりしていなければ、生徒は結局中学2年になるとまた英語に興味を失ってしまうのではないか。これが、いまの中学校英語教育の最大の問題点であると思われる。

### 3. 古い学力観の英語学習

繰り返すが、いまの中学校英語教育の最大の問題点は、「コミュニケーション能力」とか「コミュニケーションへの積極的な態度」などという用語の流行が先行してしまい、その内実についてきちんとした理解がなされていない点である。たとえば、単に教科書にある対話を暗唱させ、それを一字一句間違いなく繰り返しながら対話させることを「コミュニケーション」だと考えてしまう教師がいる。また、言語ゲームなどを取り入れることが「コミュニケーション能力の育成」に直結した授業だと短絡的に考える傾向もある。これらも、従来の英文和訳を中心とした英語教育と比べればはるかに進んでいると思われるが、実際に生徒の「コミュニケーション能力」が身に付かないことでは、五十歩百歩である。

さらに問題なのは、「コミュニケーション能力」などという流行りの言葉を使いながら、英語教育で求められる基本的な学力についての考え方、つまり学力観が、根本的なところで見直されていない点である。たとえば、新しい学力観で注目されている「表現力」であるが、これを語彙の多さ、スペリングの正しさ、文法の正確さという観点だけで見る傾向が依然としてある。この考えでは、結局のところ、指導や評価の重点はいかに間違いの少ない英文を書くかに置かれることになる。指導でいえば、生徒が発音や英文法上の間違いを起こさないようにするために、パターン・プラクティスを中心にした機械的な練習や、書き替えや穴埋めなどの文法の問題をたくさん行わせるような活動が中心になる。評価でいえば、発音や文法的な間違いをするたびにそれを指摘し、逐一訂正することが中心になる。つまり、間違いをした数だけ評価が下がるということになるのである。

このような、正確さだけを重視する「表現力」を念頭に描いている英語教師であれば、「コミュニケーション能力」もおのずと限定される。おそらく、発音や文型・文法事項など言語材料を正確に扱うことに重点が置かれる。そうであれば、「コミュニケーション活動」もかなり言語形式面が重視されたものになり、従来の機械的な練習とあまり大差ないものになってしまう。このような指導と評価の現状が、中学2年時に多くの英語嫌いの生徒を作る原因であると考えられる。

#### 4. 新しい学力観に立つ英語学習

新しい学力観では、「知識の量」ではなく、「自ら学ぼうとする意欲、思考力、判断力、表現力」などが重視されている。この学力観は当然のことながら英語教育にも当てはまる。

英語教育でも従来は「知識の量」が重視されてきた。英単語についての知識は多ければ多いほど英語力があると思われてきた。文法の知識についても、基本的な文法規則に当てはまらない細かな例外事項を数多く覚えることが大切な知識とされてきた。また、それが英語の学力とされてきた。

従来の英語授業では、生徒に予習をさせ、授業では予習で得られた知識を試すことが活動の中心となった。また、そのようにして得られた知識を応用しながら英文を和文に、和文を英文に訳すことが目的となった。つまり、生徒が自ら発言したいことを英文で表現するなどという機会は皆無だった。仮に音声重視が叫ばれていても、機械的・反復的な発音練習であったり、いわゆるパターン・プラクティスであった。これは、評価についても同様である。生徒の知識の正確さと量を測定することだけが唯一の目標となり、いきおいペーパー・テストが主流となった。

それが、新しい学力観に立った英語教育では、「知識の量」ではなく、新学習指導要領の目標の一つとして画期的に加えられたように、生徒の「コミュニケーションへの積極性」に重点が置かれている。これは新しい学力観における「自ら学ぶ意欲」とほぼ同義であると解釈される。なぜならば、英語においては、「コミュニケーション能力の育成」と「コミュニケーションへの積極的な態度の育成」とは相互補完の関係にあり、自らコミュニケーション能力を身に付けようという意欲をもつならば、積極的にコミュニケーションそのものを図らなくてはならないからである。つまり、実際にコミュニケーションを図ろうとし、コミュニケーションを実践しなければ、コミュニケーション能力は身に付かないのである。このために、英語の授業では生徒が自ら日本人教師（JTE）や外国人指導助手（AET）、さらに他の生徒と積極的にコミュニケーションをもつことが求められているのである。

新しい学力観でいわれる「思考力」や「判断力」は、一面で技能科目の性格をもつ英語科の指導では、一般的になかなか問題にされにくい。具体的な指導の指針も得にくい。しかし、英語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするとき、つまり、英語によるコミュニケーション活動を行うとき、当然、表現内容や表現形式にからむ社会的、文化的制約を意識しなければならないが、その際に思考力や判断力はおおいに関与してくる。いわば、コミュニケーションそのものが他教科での問題解決の場面に相当するのである。例えば、ゴミ問題などについて簡単なディスカッションやディベートを行うような活動を行う場合、いわゆる論理的な思考力が要求される。また、ディスカッションやディベートなどのルールを守ろうとするときや、相手に対して失礼でない表現形式を選択する場合には、瞬時に的確な判断力を発揮することが必要とされる。したがって、新しい学力観で言われる「思考力」や「判断力」は英語教育でも無縁であるわけではない。

もちろん、「表現力」は英語教育に直接的な意味をもっている。しかし、これは上で述べたような、単に正確で間違いのない表現ができるという技能を意味するのではない。むしろ多少の間違いがあっても自分の考え・意見を自分なりの言葉で積極的に表現する力、つまり、自己

表現力と解釈すべきものである。こう考えると、従来英語の授業の中で行われていた和文英訳の作業が非常に問題となる。この活動を続けていても真の自己表現力は育成されない。コミュニケーション能力がコミュニケーションを実際に行う中で育成されるように、自己表現力も実際に自己表現の場を具体的に与えられることによって初めて育成可能となるのである。

## 5. 旧学力観での授業アプローチ

ここまで、新しい学力観の中で重要とされている自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力という学力が英語教育の中でどのように考えるべきかということについて考えてきた。

ここではもう少し踏み込んで、旧来の知識偏重型の学力観からくる英語授業への基本的な考え方と、新しい学力観に立った場合の基本的な授業アプローチとの違いについて述べることにする。

まず、旧来の知識偏重型の学力観に基づく授業観の特徴について考える。それは学力を階層的な構造を持つものと考え、それに基づいて授業を階層的に積み上げていくという考え方である<sup>4)</sup>。この考え方では、まず、英語の個々の音素の識別や発音から始まり、単語を覚え、動詞の変化形を覚える作業を十分に行うことになる。続いて、文法の規則を覚え、文型練習をして文レベルの英語に習熟する。これらが基礎・基本になって対話練習を行うことになる。それもまず、基本的な会話を暗記することから始まり、最後に時間があれば、その暗記した会話を応用して擬似コミュニケーション活動を行うという一連の流れである。言わば、ブロックを積み上げるように授業を階層的に組み上げていくという考え方である。表面的に新しい学力観を理解している場合には、この階層構造の一番高い層にコミュニケーション能力やコミュニケーションへの関心・意欲・態度を育成することを目指したコミュニケーション活動を置くのである。つまり、中学、高校での英語の「基礎・基本」を「十分に」身に付けて初めてコミュニケーション活動の段階に進むことが可能であるとする考え方になるのである。この階層構造的授業展開を図示すれば次のようになる



このような階層的な学力観をもっている場合、2つの重大な問題が生じてくる。1つは、それぞれの段階での徹底的な学習を迫及してしまうことである。これは強迫観念として英語教師の頭に染みついてしまっている。英語学習は反復練習そのものであると考える英語教師はまさにこの考えの持ち主である。反復練習は必要であるが、十分条件ではない。

具体的に言えば、この考え方で行くといつまでたっても「基礎・基本」が満足なレベルに達

しない。単語や熟語などは、いくらたくさん暗記してもネイティブ・スピーカーには及びがつかない。文法の知識をいくら蓄積してもこれで十分と言える段階にはなかなか到達しない。もっとも、完璧な言語規則など有り得ないし、例外事項を全て覚えることも不可能である。仮に英文法の知識を完全に理解し暗記したとしてもそれでコミュニケーションができるというわけではない。たとえば、外国語として英語を学んでいる者にとって、三人称単数現在の‘s’を常に間違えずに、または、落とさずに使えるようになるのはほぼ不可能なことである。前置詞や冠詞の使い分けも同様である。つまり、知識として知っていることと実際に効果的に使えるかどうかは別な問題である。英語教師もそれは承知している。しかし、この階層的な英語学習観に代わる考え方が見当たらないので、無理だと思いつつも、各段階での徹底的な知識の詰め込み、機械的な練習の反復を行うしかないのである。

もう一つの問題は、機械的な反復練習のレベルを超えて4技能の総合的な練習とか、いわゆるコミュニケーション活動までは到達しないことである。新学習指導要領の主旨を理解し、積極的に授業の中にコミュニケーション活動を取り入れて行こうと考えている英語教師も、結局は、従来の英語学力観に引っ張られて段階的な指導法しか思い付かないということがよくある。

具体的には、1時間の授業展開のなかでもコミュニケーション活動は最終段階にセットされることが多くなる。また、単元展開においても総合的なコミュニケーション活動は最終段階にしか設定されない。そしてその結果、いつも時間切れになってしまうのである。あとは年に数回のゲーム的活動を行うことで自分を慰めるしかない。

冒頭で、多くの生徒が中学2年生になると英語学習に関心・意欲を失っている現状があることを述べた。その原因の根源は、従来の学力観を土台にした、英語授業に対する階層的発想からくる、以上の2つの問題点にあると思われる。それぞれの学年や単元に割り振られた知識をその段階で完璧にマスターしなければならないと考える教師の姿勢が生徒にも乗り移り、生徒もそれが重要なことだと考える。しかし、実際には英語は理解しただけでは使えない。結局、各段階におけるマスターというものは幻想であり不可能なのだが、生徒はそれを自分の努力の不足、能力の不足へ結びつける。そしてあとは英語学習への失望となるのである。

それでも、授業のなかでいくらかでもコミュニケーション活動が設定されていれば、生徒は違った実感をもつことができるはずである。英語という言葉が生きて使われること、自分の感情や考え、意思を相手に伝えるための生きた道具として活用できるという実感を得られるはずである。そうであれば、各段階での機械的な練習も意味をもってくるのである。しかし、現状は既に述べたとおりである。ここでも、生徒が入学時に漠然と持っていた英語への興味・関心が疎外されてしまう。

## 6. 新学力観での授業アプローチ

それでは、新しい学力観に立った英語の授業アプローチはどういうものであろうか。端的に言えば、それはコミュニケーション活動を中心にしたアプローチである。

既に述べたように、英語学習の目標は「コミュニケーション能力の育成」と「コミュニケーションへの積極的な態度の育成」が重要な柱になっている。そして、この目標のためには授業のなかで、実際の、または、実際に近い形のコミュニケーション活動を展開する必要がある。

新しい学力観に立つ英語の授業アプローチはこのコミュニケーション活動を中心にしていくものである。

典型的な授業は「導入、展開、まとめ」という流れをとるが、従来の階層的授業アプローチでもしコミュニケーション活動を入れるのであれば、「展開」の最後の部分か「まとめ」の段階に置かれることが多かった。しかし、新しいアプローチでは、そういった限定はない。むしろ、コミュニケーション活動は可能ならばどの段階でも展開される。

具体的な例を挙げよう。たとえば、疑問代名詞の whose を使って「誰の～ですか。」という質問をし、それに適切に答えるというコミュニケーション活動を展開するとしよう。従来ならば、whose の発音から始まって、意味の確認、そしてパタン・プラクティスでの練習と続き、最後に生徒が自由にお互いに“Whose bag is this?”などと言いつつ活動が行われる。しかし、新しいアプローチでは導入の段階から whose そのものを使うコミュニケーション活動を展開できる。

教師は教室に入りながら、生徒の鉛筆やノートなど学用品を借りる。そして、それらを使って、“Is this your bag?” “Is this your textbook?”などとクラス全体に質問する。これらは既習事項なので、生徒は比較的容易に“Yes, it is.”とか“No, it isn't.”などと答えることができる。そして、比較的なれたところで、教師は自分のペンを取りだし、いったん生徒と“Is this your pen?”という問答をやったあと、“Whose pen is this?”とクラスに問いかけ、しばらくして“It is my pen.”と自分で答えるのである。教師による自問自答のプロセスの中で、生徒は容易に whose の意味と働きを認知できる。すぐに生徒から借りた文房具などを使って“Whose notebook is this?”と聞いてみて、生徒から“It's my notebook.”という答えが返って来たらこの導入は成功である。

以上は単に whose という語彙の導入ではない。コミュニケーション活動そのものである。生徒からいくつかの文房具などを借りたのであれば、教師の方でどれが誰のものか記憶していないという可能性は十分ありうる。そこでそれぞれの品物の持ち主を尋ねるとするのは、たんなる文型練習でもなく、まして発音練習でもない。十分にコミュニケーションの機能を果たしている。言葉が言葉として使われているのである。

この導入のあと、whose の意味を日本語で確認したり、発音練習をしたり、パタン・プラクティスをしてよい。そして、それがある程度済んだところで、こんどは生徒同士でまたコミュニケーション活動を行うのである。このように、最終目的はコミュニケーション能力の育成というところに置きながら、言語材料の習熟のための活動（Rivers のいう skill-getting）と実際に言語を使ってみるコミュニケーション活動（同 skill-using）とを適宜 interactive に展開するものこそ新しい学力観にたった授業アプローチなのである。

この授業アプローチは、他教科での課題研究学習や問題解決型学習に近い。生徒は初めからコミュニケーションという「課題」や「問題」を与えられ、それらに取り組むために必要な思考力や判断力を総動員する。そして最後にコミュニケーションを成立させるのである。他教科においては、課題や問題を解決するために必要な知識や技能を生徒が自ら発見したり身に付けたり、そして、活用することが期待されている。英語のコミュニケーション活動においてもほぼ同じ原理である。生徒はコミュニケーション成立に必要な語彙や文型や文法事項をできるだ

け自分で発見しながら、自分で活用することで身に付けて行こうとするのである。

ここに従来の階層的発想とは違う発想がある。従来の英語教育では、生徒がそのコミュニケーション上の必要性を十分実感しないままに、発音も単語も文型も文法もほとんど全てが、教師から知識として与えられていた。生徒は教師から知識を受動的に注入されるスポンジでしかなかった。しかし、新しいアプローチでは、生徒は現在自分の持っている限られた言語材料の知識を最大限に活用しながらコミュニケーションを成立させる。そして、コミュニケーションを成立させることによって新しい言語材料を獲得するのである。

これは、あたかも植物の小さい芽が、体は小さいなりに地面から必要な水分や養分を受け入れ、そして太陽の恵みを受けながら、それなりの「光合成」という生きるための機能を果たしていることに似ている。どんなに小さくとも、植物体としては完全な生命機能を果たしているのである。コミュニケーション活動を中心にした英語の授業でも、生徒は、必要な表現技能や言語材料の知識という養分を得ながら、教師の指導という太陽の光を浴びて、コミュニケーション活動という光合成を行っているのである。そしてこの光合成を絶えず繰り返すことによって、大きな大木になる。つまり、英語によるコミュニケーションがかなり自在にできる能力を身に付けることができるようになるのである。

## 7. 新しい英語授業の考え方

以上、若干抽象的な論じ方ではあったが、新しい学力観に立った英語の授業の在り方について考えてきた。その考え方を実際に授業運営にもう少し役立つように言い換えると、次のような原則が得られる。

- (1) コミュニケーション能力はコミュニケーション活動を通して身に付けられる。
- (2) コミュニケーションへの積極性もコミュニケーション活動を通して身に付けられる。
- (3) 授業はコミュニケーション活動を中心に展開されるべきである。
- (4) 発音、語彙、文型・文法事項など言語材料（language elements）に関する知識・技能は、コミュニケーション活動において実際に活用されることが前提である。
- (5) 授業展開を固定的に考える必要はない。コミュニケーション活動は授業のさまざまな過程で取り入れることが可能である。
- (6) 英語の学力を階層的にとらえるのではなく、生物の全体的な成長過程になぞらえて考えることが大切である。したがって、各階層において完璧な習熟を図るという考え方を持つべきではないし、そのような指導も行うべきではない。
- (7) コミュニケーション活動の中で、言葉を使うことの本来の意味を実感させる。それが、英語学習への関心・意欲・態度を高めることにつながる。

これらの原則を意識した授業を日常的・恒常的に行っていけば、生徒の多くが中学2年で英語に興味を失うという現象はなくなるであろう。また、中学3年間、高校3年間、そして大学で数年間英語を勉強して与えられたのは劣等感だけ、という現実も大きく変えられよう。

今までは英語（の言語材料）についての知識の量が英語力だと考えられていた。たしかに、コミュニケーション能力の構成要素として言葉を的確に操作する能力は重要である。しかし、それは最終目的ではない。あくまでもコミュニケーション能力こそ最終目標であるべきである。

そして、大切なことは、このコミュニケーション能力は、言葉そのものについての知識や操作能力がかなり低いレベルにあっても発揮可能であるし、また、発揮させることで知識や操作能力が伸びるという事実をしっかりと確認することである。これを念頭におけば、日本の英語教育は大きく改善されると思われる。

## 8. まとめ

ほとんどの英語教師は、「コミュニケーション能力」を育成しようとするならば、教室という状況の中で、生徒同士や生徒と教師がメッセージの授受を主眼とした実際のコミュニケーション活動や、少なくともそれに近い活動を行う必要があることは理解している。水泳の技術を教えるのに畳の上で練習をさせるだけでは不十分であるのは誰にでも明白である。つまり、実際の、または、実際に近いコミュニケーション活動を行えば、その結果として「コミュニケーション能力が育成される」というような「結果に対する期待」は多くの英語教師が持っているのである。

しかし、アメリカ人心理学者バンデュラ（Bandura, Albert）のいう「効力の期待」はなかなか持てない<sup>3)</sup>。この「効力の期待」とは「自分にとってそのことをうまく行う能力性があるという確信」のことである。コミュニケーション活動がコミュニケーション能力の育成につながるという「結果の期待」はほとんどの英語教師が持っている。しかし、自分が英語教師として実際にそのようなコミュニケーション活動を授業のなかで展開できそうもないという自己評価をしたのでは、「効力の期待」は持てない。こうなると、課題を効果的に解決できるという自信、つまり、バンデュラのいう「自己効力感」(self-efficacy) がもてないということになる。

ここで大事になるのは、一人一人の教師が持っている「結果の期待」を再確認してみることである。果たしてコミュニケーション能力とは何か、また、コミュニケーション活動が成立する条件とは何か、自分自身はコミュニケーション能力をどのように身に付けたのか、または、身に付けられなかったのか、生徒に達成感を与えている教師の授業はどこがどう違うのか、その授業の底辺に流れる考え方は何なのか、それは自分の授業にも取り入れられないものなのか。取り入れられないとしたら何が問題なのか。その問題を解決するには時間と労力がどのぐらいかかるのか。結局、自分でもその改革をやるのが可能なかどうか。このような問いに正面から向かっていって初めて展望が開け、「効力の期待」を持つことが可能になるのである。新しい学力観が流行でなく不易として認識されてきている現在、英語の授業改革に乗り出す好機だと思われる。

### 【参考文献】

- 1) 羽鳥博愛・松畑熙一、『学習中心の英語教育』、大修館書店、1980.
- 2) Spolsky, B., *Conditions for Second Language Learning*, London, OUP, 1989.
- 3) 宮本美沙子、「学習意欲を育てる——期待と可能性の問題」『指導と評価』95年1月号、図書文化、1995.
- 4) 北尾典彦、平成6年度西部地区中学校教育課程運営改善講座における講演より。
- 5) Rivers, Wilga M., *Communicating Naturally in a Second Language*, CUP, 1983.