

英 語 科

新 指 導 要 領 と 英 語 学 習

加 藤 剛 高 橋 恵 亮 倉 田 有 邦
小 幡 正 躬 宮 田 学

I 高校英語指導の問題点

—— 中高のつながりを中心として ——

はじめに

新指導要領によるカリキュラムが、本年度の高校1年より実施されているが、英語科においても、教科書の構成、内容、そして生徒の授業中の応答などに、従来とはやや異なったものが感じられ、平素手もとにありながらあまりくわしく検討を加えたことのなかった指導要領を、新旧中高四通り、多少入念に全員で調べた結果、従来に例を見なかったほどの大きな改訂であることを改めて認識した次第である。そしてこのような変化に対し、ともすれば従来通りの頭で対処しがちであった指導のやり方に反省すべき点の多いことが痛感された。指導要領の点検に続き、現行教科書の検討、生徒の意識調査を行なった。そして目下、実践指導の一環として、補助教材の作成に及んでいるところである。今回は目下作成中の補助教材を除き、指導要領の改変と、それに伴う教科書の実態、生徒の受けとり方などを、中高連関の立場から調べ、若干の考察を加えたものを報告することにした。

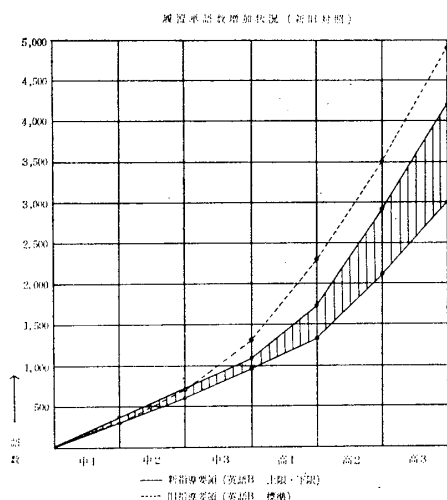
1. 必修文型・文法事項の設定と平易化の方向

中学英語の場合は従来から必修文型及び文法事項が学年ごとに細かく規定されており、それはいわば必要にして十分といった性格をもつものであった。教科書もそれをかなり忠実に守って作成されていて、一時間一文型または一文法事項といった原則に貫かれているといっていよい。これに対して高校の場合、従来は中学のものに比べ、その規定はかなり大まかで融通のきくものであった。必修文型の規定はなく、文法事項についても、中学のものより「やや進んだ用法」という表現が加えられているにとどまり、それほど強い拘束性

は感じられなかった。それが今回の改訂で、従来は中学で指導していた文型及び文法事項のうちかなりのものが高校に移された関係で、高校英語にも中学の場合に似た必修事項の細かい規定が盛り込まれることになった。これは従来の中学からの移行分だけではなく、今回新たに高校用として始めて規定にのったものも含んでおり、それだけ拘束性は強まったものとみなし得るであろう。もっとも、中学のような学年別指定まではとっておらず、その表現にも「原則として」ということばが随所にみられるなど、ある程度の柔軟性を残してはいる。

こうした拘束性の強化に伴って、実質的に大きな変化とみられるのは、中・高を通しての平易化ということである。進学を前提とした英語Bの場合でも、その目標の規定の中に、「基礎的な能力を伸ばす」という表現が入って、従来よりも平易化の方向が示されており、従来中学3年で指導していた文法事項や文型の実質上大半が高校に移行し、規定の細目化は無制限なレベルの上昇を抑えることになるだろう。そしてこの平易化を最も明瞭に表わすのは、履習する語数の減少である。旧課程では高3終了時の履習語数は、英語Bの場合「標準」が4900語であった。それが今回の改訂で、「最大限」で4210語、「最小限」では3010語、と変った。従来のもものと比べると、「最大限」の場合でも、旧高3半ば程度、「最小限」では旧高2半ば程度、両者の中間をとれば、旧高2終了程度といったところが標準であろう。標準だけを示して、最大最小の巾を明示しなかった旧課程より、かなり強い拘束力をもって、平易化を指示したものといえよう。事実、すべての教科書（特に英語Bリーダー）の新語数は、このわく内におさまっている。単語数の減少がそのまま平易化につながるわけではないにしても、やはり有力なバロメーターにはなるであろう。図に示せば次のように

なる。



2. 教科書にみられる、必修文型・文法事項の扱い方

新出単語については明らかに上下限のわく内におさまっているわけだが、新たに規定の中に入ってきた、文型と文法事項の取扱い方はどうなっているであろうか。とくに従来中学（主として3年）で指導していたものについては、高校の側で、それが初出であることを認識していないことも十分に予想されるだけに、導入に当たっての配慮が十分なされていることが望まれるのである。B読本第1学年用、A～G 7種についてそのことを調べた結果が第1表である。

- 第1表 ○ 重要項目として扱われているもの
 △ 重要項目として扱われていないが、注などで触れられているもの
 × 本文に出てくるだけのもの
 △○, ×○ 本文に出たあと、別の課でまとめて扱われているもの

文型および文法事項	A	B	C	D	E	F	G
否定疑問文	×	△	○	×	×	△	×
S+V+O (when, where, which+不定詞)	なし	なし	なし	なし	×	○	○
S+V+O (名詞節 if, whether, how, why, which)	○	○	○	×	○	×△	×○
S+V+O+O (which+不定詞)	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし
S+V+O+O (名詞節 if, how, what, when, where, which, who, why)	なし	なし	○	×	△○	×△	×○
S+V+O+C (過去分詞)	○	○	○	×	○	○	△○
S+V+it+C+for～+to～	○	×	なし	なし	○	なし	×
過去完了形	○	○	○	○	○	○	○
仮定法過去 (I wish ～)	○	×	○	なし	なし	△	なし
仮定法過去 (If ～)	○	○	○	なし	○	○	△
関係代名詞 (what)	×	○	○	△	×○	○	○
前置詞 + 関係代名詞	×○	なし	×	○	△○	○	△
関係代名詞非制限的用法	○	×	×	×○	○	○	×
関係副詞非制限的用法	○	なし	×	×	×○	○	×
関係副詞 why, how	○	△	○	○	○	△	△○
受け身完了形	×	×	○	×	×○	○	×
不定詞 (原因)	×	○	○	×	なし	△	×
不定詞 (結果)	なし	○	なし	×	なし	なし	○
分詞構文 (時・理由・付帯状況)	×○	○	○	○	△○	×	○
接続詞 after, before, since, till, while	×	×○	○	×	○	×	×
話法	なし	○	○	なし	○	なし	○

これらの項目は、従来の中学では、それぞれ一ないし数時間くらいずつかけて指導されていたものであるが、高校に移行した現在、その扱い方にかかなりの問題があると感じられる。導入上特に困るのは、本文に出てくるだけでまとめや練習題に一度もとり上げられていないもの(表中×印)、一度にあまりにも多くの新出事項が集中していること、基本的な型を経ないでいきなり応用的変則的な型がでること、などであるが、こうしたことに配慮の足りない教科書の多いのは困ったことである。例えば、過去完了の導入文に描出話法のものが使われている(教科書A)、初出の非制限用法の関係代名詞が前文全体をうける形で出てきたり、やはり初出の仮定法過去がIf節を伴わない帰結文のみの形で出たりしている(教科書G)等々。中学生との精神年齢差、Bコース履習者の条件などを考慮すれば、従来の中学におけるのと同様な導入法をとる必要はなからう。しかしまた、これらのことを履習してきた従来の高1と同様な扱い方ですませるならば、学習に混乱を招くことはたしかである。教師の側で、既習事項と未習事項を十分把握していることが、適切な指導をする上で不可欠の条件である。

3. アンケートにみられる、高校英語への反応

このような調査は、以前にも行なったことがあるが、今回は特に、対象にした生徒を次の3グループに分けて処理してみた。すなわち、

A：名大附中出身名大附高生(79名)

B：名大附中以外出身名大附高生(62名)

C：名古屋市内一公立中学出身公立高普通科進学者(92名)

ねらいは、新教育課程に対応した変化がみられるかどうか、及び、本校の中学と、他の中学との指導上の差異がみられるかどうか、といったところであった。以下、その結果を示すと、

1. 高校になってから、英語が急にむづかしくなったと思いますか。(数字はパーセント)

	A	B	C
ア. 非常に	18	24	28
イ. 少し	57	49	61
ウ. 変りない	24	21	11
エ. むしろやさしくなった	0	6	0

2. どんなことがむづかしくなったと感じますか。次の中からあてはまるものに○をつけて下さい。その中でも特に強く感じられるものには◎をつけて下さい。(いくつ選んでもよい)

	A	B	C	順位
文章が長くなった	43○	32○	21○	⑤
新出単語がふえた	69○	75○	50○	①
時間ごとの学習重要点がわかりにくい	39○	29	49○	④
教科書が読本、作文、文法などに分れている	23	27	9	⑧
授業の進み方が早い	35○	48○	44○	③
聞き話す作業がへって、訳読作業が多くなった	42○	16	29○	⑥
文法用語が多く出るようになった	21○	18	28○	⑦
英文を書く作業が多くなった	16	16	21	⑨
テストの内容や分量が大きくなった	4	18○	21○	⑩
予習していかなければならなくなった	48○	43○	75○	②
辞書がうまく使えない	7	5	2	⑪

(数字はパーセント)

数字に○をつけたのは◎をつけた者が5%以上のものの。

3. その他、中学英語と高校英語を比べて、気づくことがあれば書いて下さい。

以上1～3を通じていえることは、

○ 予想通り、中学の時よりも急にむづかしくなったと感じている者が多い。

○ 「新語のふえ方」、「予習の必要」が困難さの要因の1, 2位を占めているのは当然といえる。

○ しかし次の3, 4位を占めている「授業の進度の早さ」、「時間ごとの学習重要点の不明確さ」については、教師の指導方法と教科書のあり方に何らかの問題を提起しているようである。「訳読への傾向」、「文法用語の多出」に困難を感じている者も少なくない。

○ 現在校による相違(A・B対C)、および出身校による相違(A対B・C)もかなり見られる。

すなわち、教科書がR・C・Gと分冊になっていることに煩雑さを感じるのは、現在三人の教師が分割して担当している本校の事情を反映しているし、名大附中出身者(A)に、訳読に難色を示す者が多く、テスト形式や授業の進度の変化には、他校出身者よりも困難度が少ないのは、中学時の指導の結果——善し悪しは別として——が表われているとみてよさそうである。

4. 教師の指導上の問題点とその打開

新指導要領の下で平易化しているとはいえ、現在の高1生徒にとって、困難度が従来の生徒たちより軽減されたとは感じられていない。教科書の不備ももちろん問題であるが、むしろそれ以上に、われわれ教師の側の、変化に対する認識不足、配慮不足といったこと

が大きな原因となっていることを、率直に認めねばなるまい。必修文型・文法事項を十分認識することから始まって、使用教科書のくせや特色をふまえた上で、新出事項の導入と説明に配慮工夫を加えることの重要性が痛感された。聞き話す作業をゆるがせにできないことも、改めて感じられる。そして、これらの問題を

打開する一方策として、必修文型・文法事項についての導入用基本文例を編集する作業にとりかかった。目下、三分の一ほどの項目についてでき上っており、実際に使用もしているが、全部でき上るまで、今しばらくの期間を要する見込みであるので、その内容については次回にゆずりたい。

Ⅱ 言語活動をめざして

1. めざすべき言語活動

新指導要領では「学習活動」が「言語活動」という表現に変わり、現場で様々な論議を呼んでいることは周知のごとくである。

「言語活動」が生まれてきた背景の1つには、根づよい「実用英語教育」への要望に対応した動きのあることは否めないと思われる。われわれはさらに一步進めて、「言語」教育としての英語教育という立場で、この変化をとらえなおさなくてはならないと考える。単にL.L.の設置によって事足りたとする安易な結果を生んではならないし、かつて英語教育界に君臨した機械的な pattern practice への無批判的逆戻りに終わってもならないのである。

言語にまつわる諸学説は、いまだわれわれの目の前に言語の本質をみごとに描きつくしてはくれないでいる。にもかかわらず、言語が人間としての思考をはぐくむ重要な文化的所産であり、また、言語活動が人間の具体的な創造的行為であるということは、すぐれた学説が共通して示すところである。外国語教育に際して、言語の持つこうした人間的・創造的側面を無視してはならない。暗記することは手段としては必要だとしても、行きすぎではならない。一律的・断片的な丸暗記方式は、

“How are you?”

と聞かれると、たとえ気分が悪くとも、反射的に

“I'm fine, thank you. And you?”⁽¹⁾

という反応をさせてしまうことになりかねない。⁽¹⁾改訂指導要領に「身近なこと…」とあるのも、この脈絡の中でとらえる必要がある。すなわち、「ことばの運用力を総合的につけさせること」⁽²⁾を念頭に置かねばならないと考えるのである。

2. 本校における実践の概略

本校には中学1年から高校3年までの生徒が在籍しているので、各学年段階にふさわしい形で、また、各教官の従来の実践を踏み台にして、様々な工夫を試みている。例えば、

① 入門期では、授業の $\frac{1}{2}$ ～ $\frac{2}{3}$ を聞く・話すの作業

にあてている。

② 生徒に絵やTP（トランスペアランシー）を書かせて、口頭作文・会話練習などの場面を設定するのに役立てている。

③ 英語を作る力を重視している。

④ 自由英作文を奨励している。

⑤ 日英語の差から生ずるつまづきを是正するための系統的指導を試みている。

⑥ 中2の生徒に「一口英会話シリーズ」と題して、既習の単語を軸に、教科書に出てこない有用な会話表現を教えている。

⑦ 高校の高学年で、パラグラフ読み取り練習、90%英語による読解法などを取り入れている。

⑧ 長期休暇には、物語の内容を絵に構造化するなどの課題を出して多読指導を行なっている。⁽³⁾

などであるが、本稿では宮田の実践を中心に報告する。

3. 自由英作文の指導

(1) 中学2年での実践

1学期の初め、教科書（*New Horizon 2*；東京書籍）Lesson 1 終了時に各自の自己紹介文を自由に書かせて提出させた。第1学年で学習した文型の総合的応用をねらったものである。

各課の終了時や定期テストでは、次のような対話文を英語に直す練習を多くさせた。これは、既習の重要事項を総合的に復習することによって自由英作文への橋渡しになるように、としたものである。また、対話文には後述する日英語の差が出やすいので、主語を意識するなど話のすじをとらえることができるようにという配慮もある。

〔練習用の対話文例〕

A：けさは何時に起きたの。

B：6時15分すぎさ。

A：何て早い。

B：英語の勉強をしなくちゃならなかったんだ。

A：そう。

B：英語はぼくには一番むずかしい科目なんだ。

A：わたしには国語のほうがむずかしいわ。

B: おたがいにがんばらなくっちゃね。

11月中頃には、教科書閉じこみの総合練習4の後で、Ben と Akio の電話での対話文を自由に創作させてみた。応用力・創造力という観点で評価したものだが、生徒に共通する言語表現上の誤りを、動詞の用法、there と it の使い分け、冠詞の用法などに分類整理してプリントを作成し、事後指導に役立てた。また、すぐれた作品のいくつかをタイプして生徒に読ませた。その一例を原文のまま示す。

Akio: Hello, Ben? This is Akio.

Ben: Hello, Akio!

A: During vacation I'm stay in Washington, D. C. with my parents.

B: Really? How long have you been here?

A: For two weeks.

B: Have you? Where are you now?

A: We're staying at a hotel on N Street. We have been very busy since last night.

B: Have you? Will you go to the Washington Monument with me, tomorrow?

A: Yes! I want to go there. May I with my parents?

B: Of course you may. —以下省略—
(生徒は中位のもの; 10段階絶対評価7)

(2) 高校1年「英作文」での実践

本校では、高1の英作文に週1時間をあてている。使用教科書は、旺文社発行の *My English Composition 1* である。週1時間という制約はもちろんのこと、本年度初めて英作文として独立したということのため、1学期は試行錯誤の連続であった。(例えば、英作文の点削を生徒にやらせてみたり、あらかじめ決められた当番の生徒に正解や解説をTPに書かせて発表させたり……など)

2学期からは、教科書の機械的になりがちな和文英訳という枠を乗り越えうる1つの方法として、自由英作文—スピーチを始めた。現在定着しているやり方は、次のようなものである。生徒は自分の好きな自由な題で英文を作ると同時に、内容に関する絵をTPに書いてくる。発表は口頭で行なわれ、クラスの生徒はOHPで投影された絵を見ながらこの発表を聞くことになる。当番の生徒は原稿を所定の用紙に書いて、教師の点削を受けることになっている。

題材を生徒の自由にまかせたのは、言語活動は理想的には伝えたい何かがある時に(内的な動機)最も効果的になされると考えたためである。口頭で発表(スピーチ)させたのは、少しでも多くの英文をおぼえるということと、自然な対話の状況を作りたいというこ

とのためである。内容を絵に表現させたのは、細々とした英語表現うんぬんよりも話のすじに目を向けさせようとするためである。

生徒がこれまでに行なったスピーチは、

Our Class About Our Club

About Myself My Father and Mother

A Poet Whom I Like The Songs I Love

The Beatles and I UFO

My American Family My Diary

Hitler ……

など多種多様である。ここでは、ある女生徒(10段階絶対評価で6~7 cf. 全生徒平均は6.4)が About My Futureと題して発表した絵と英文を示しておく。



I wish if I will be able to become a kindergarten teacher in my future, because I like small children very much. Every small children are very very cute. To become their friend as a teacher is all what I could do. Even if it is nice to become a teacher, it must be very difficult, I'm afraid. I don't have my confidence in this work. That the teachers should take charge of small children's lives is the first reason why I'm afraid of it. They therefore must keep at avoiding the risk of their lives. Their heart and behaviour are always looked by the children, and sometimes the innocent kids will follow the teacher's bad examples. This is the second reason, I think. The teachers must be on kids' side and talk with them the same kind of feeling as theirs, which is very difficult problem. And quit recently

they say that the teachers of kindergarten sometimes become ill. They said that it was the kindergarten teachers' sick. But I'm not afraid. If I will become a teacher of them, I have to put up a hard fight. [THE END]

授業50分の内、最初の10分ほどを使って毎回男女1名ずつが行なうわけだが、生徒たちの関心は高く、最近ではどんな絵がでてくるかという方にも話題が集まっている。少なくとも、動機づけという点では成功しているのではないと思われる。

中2・高1での以上のような実践を通じて気がついたことを述べておくと、

- ① 和文を英文にという枠を越えることができ、学習意欲を高めるのに役立っている。
- ② 通常のテストではかんばしくない生徒が、けっこう内容のある英文を作ってくる。
- ③ 生徒の作る英文は、「日本語的発想」にしばられる傾向が強い。
- ④ 日本語と英語を1対1に対応させてしまう傾向から完全にのがれられない。
- ⑤ 評価にどう組み入れるか(標準や方法)が、まだ十分に検討されていない。

などである。

4. 日英語の差によるつまずきの指導

日本語と英語の差は、様々なレベルで現われてくるし、時には差が差として明瞭には出てこなかったり気づかれなかったりもする。また、背景で文化の差とからみあっている場合も多い。自由英作文の指導を通じて明らかにしたように、生徒はどうしても日本語の言語的・文化的枠組から脱しきれない。この言語と概念・発想とのかかわりは、英語を外国語として教えるわれわれが直面せざるを得ない問題であり、指導要領の「言語に対する意識を深める」という総括目標を具現するか否かの鍵でもあろう。

言語がどの程度にまでわれわれ人間の概念作用を決定づけているのかという問題は、言語学者・哲学者・心理学者・人類学者たちの間でもいまだ決着を見えない難題である。しかも、異なった言語間にある差の出かたは、単語・句・節・文・パラグラフ単位でまた文法面で…などいろいろあり、それらの差も、対応するものがない場合、表現の仕方が違う場合、違いが交錯している場合など様々である。したがって、日英語の違いによってもたらされる英語学習上のつまずきを指導するのも、経験にたよったり思いつきでなされる場合が多く(それなりに効果があるわけだが)、系統的な指導がなかなかできないでいるのが実情ではないだろうか。

こうした反省の上に立ち、「言語活動」をめざすにあたって、日英語の差による言語運用上のマイナスの度合を少なくするようにと、次のような基本方針で臨んでいる。すなわち、

第1段階：違いに気づかせること(発見)

第2段階：違いを意識させること(意識化)

第3段階：違いが無意識的に運用できるところまで訓練すること(運用化)

という段階を経て、「言語活動」をスムーズに行なわせようというものである。

本年度中学2年を指導するに際して特に留意して運用力を高めようとしたものは、

- ① 現在・過去・未来と時を刻む仕方の明確さ
- ② 現在完了のとらえ方
- ③ 数えられる名詞・数えられない名詞という概念
- ④ 相手の立場・自分の立場の厳密な区別の仕方
- ⑤ 受動態と日本語の「れる・られる」との違い
- ⑥ 文を圧縮したり拡大したりする仕方

である。ここでは、④の一例として「相づち」のうちの系統的指導とその結果を示して、ご批判を乞うことにしたい。

5. 相づちをうつ指導の工夫

(1) 指導でねらうもの

相手の言ったことに対して日本人は相づちをいれすぎると言われる。⁽⁴⁾確かに話の途中で口をはさむような形で相づちをうちすぎるのは好ましくないが、話の一区別りついたところで「へえ、そうなの」とか「ああそうですか」と応答する形で相づちをうつことは英語でもよくある。

Really? Is that so? So?

という一定した言い方(これらの表現は「一口英会話」として生徒に与えた)が、これにあたる。ところが英語では、別に、相手の英文におうむ返しで表現する仕方もある。ここに言語表現上の差が存在する。

New Horizon 2 では、課を追って

Can you, Mother? (Lesson 2: 念を押す度合が強い)

Was he? (Lesson 4)

Did you? (Lesson 5, 9)

Were you? (Lesson 8)

と出てくる。これらの表現が「そう(なの)」に相当するということは、生徒にとって理解に苦しむことではない。ただ、同じ要旨のことを別の人についてたずねる「～の場合はどうですか」に相当する疑問文(これは Lesson 12 で出てくる)との区別に多少つまずく者がいるので、注意を要するが。

さて、自分がこうした相づちをうつには、疑問変形

と代名詞の用法に慣れていればよいわけであるが、なかなかスムーズには行かない。

日本語は、相手との同一化の傾向が強いために、主語が欠落したり、相手の言ったことを主観としてとらえて応答する場合が多い。⁽⁶⁾「相づち」はこの一例で、相手の言ったことばを相対化せずにとっとその中に入りこんでしまうため、いつも「ああ、そうなの」などと反応すればよい。ところが英語では、むやみに同一化しないのである。

こうして相手の使った表現(特に主語と動詞)にそのつど対応しなくてはならないことが、中2段階の生徒には極めてやっかいな問題となってくる。一応はできる生徒も、I, you, we などが関係してくると途端にできなくなってしまう。これは、上の事情に加えて、多いとされている日本語の一人称・二人称の代名詞が実際の会話場面であまり使われないという実情⁽⁶⁾も原因していよう。また、三人称単数にまつわる誤りはいつも指摘される通りである。〔表一 参照〕

言語活動が対話の場面でスムーズに行なわれるためには、相手の言ったことに内容的にはもちろん形式的にも注意を払わなくてはならない。その点、相づちをうつ練習は効果的であろう。また、疑問文に対する答え方や付加疑問文などへの転移という点でも効果が期待できよう。

以上のように考えてみると、相手のことばに相づちをうつという簡単なように思えることも、英語学習上の重要なポイントとなるのである。

(2) 指導の過程

- (i) 教科書に出てくる毎に、なぜ「そうなの」という英語が教科書にある表現となるのかを考えさせる。その結果、日本語との差および異なり方をはっきりと認識させる。
- (ii) 数種の例が出てきたところで(Lesson 5 の段階)、teacher-to-student や student-to-student の形で相づちがうてるように drill する。

T: I can speak French. S: Can you?
He can speak French, too. Can he?
Mr. Kato is a teacher. Is he?
I'm a teacher, too. Are you?
: :

- (iii) 別の形が出てくると(Lesson 8 の段階)、なぜその形になるのかを考えさせ、それまでの形と新しい形とを貫いている規則を意識させるように心がける。

(上位の生徒はこの段階でほぼ完全に反応できるようになっている)

- (iv) 既習の形と応用とを組み合わせた問題(書く形にならざるを得なかった)で練習させる。夏休み中の課題に含めたり(20題)、2学期の中間テストに含

めたり(10題)した。

- (v) 2学期中間テストが終了した時点で、教師側から次に示すような規則を提示して、身分の考えていたものと同じようなものかどうかを確認させ、同時にまとめの練習をする。

生徒に提示した規則(プリントにしたもの)

〔A〕相手の言った文の主語は?

① I, you, we 以外 → he, she, it, they

② I, you, we の ⇒ { I, we → you
いづれか { you → I, we

(cf. ~and I → you, ~ and you → we)

〔B〕相手の言った文の主語のあとは?

(疑問文にした時の最初の語は?)

① can, may, must, will
could などの助動詞がある

② be 動詞 (is, am, are
was, were) がある

③ have
has + 過去分詞 がある

④ それ以外 (=一般動詞の現在形・過去形) のものだけ → { do (現在)
does *
did (過去)
を使う

* 主語が he, she it の時

⇒ 〔B〕〔A〕?

(3) 指導の評価

系統的に指導してみたことの効果などを次のような方法で測ってみたので参考にされたい。

実験クラスA —— 中間テストの問題の解法を1つずつ確かめた後で規則を提示。自宅学習をはさんだ次の授業時に、規則を使った drill をやり、確認のテストを実施。

実験クラスB —— 中間テスト問題の解法確認、小テスト、規則の提示という順序。

対象クラスC —— 本校中学3年の1クラスで、予告なしに同一の小テストを実施。テスト前には、例題を1つだけ全員で考えさせながらやってみた。

この小テストおよび結果を表にしてみると、〔表一 1, 2〕のようになる。

実験クラスA・Bと対象クラスCとの比較によって、系統的な指導の有効性が読みとれると思う。また、Aの平均点の高さや10点・9点のものがクラス生徒数の93%近いということから、規則として確認させたことの有効性が観察できよう。

〔表-1〕 確認の小テスト：問題と誤答分析

問 題 文	誤 答 者 数				誤 答 例 (数字は誤答者数を示す)
	A	B	C	計	
We had to work very hard last Sunday.	8	13	25	46	Had you? (13) Do you? (10) Did we? (8)
I was watching television then.	1	6	22	29	Was you? (19) Was I? (7)
My sister has an interesting record.	1	12	9	22	Has she? (17)
You are a very good student.	2	1	15	18	Are you? (13)
My uncle has been in America for five years.	3	2	10	15	Does he? (4) Is he? (3)
Mrs. Green visited my uncle's farm this summer.	2	2	10	14	Did he? (6) Was she? (3)
Those students are going to play tennis.	1	3	6	10	Will they? (3)
Mr. Smith sometimes plays baseball with us.	2	2	5	9	Do he? (3) Does she? (3)
Helen could help her mother on Sunday.	4	2	2	8	Does she? (3) Did she? (3)
Taro and Hanako will come to Nagoya next week.	1	0	5	6	Do they? (3)

〔表-2〕 小テストの得点

点 \ クラス (人数)	A (41名)	B (42名)	C (39名)
10	28	18	7
9	10	11	3
8		9	4
7	2	2	10
6		2	9
5			4
4			2
1	1		
平均	9.4	9.0	7.2

〔表-3〕 参 考 資 料

実験クラスAとBの定期テスト平均点を参考にあげておく

テスト	クラス	A	B
	中 間	72	74
1 学 期	期 末	70	74
2 学 期	中 間	58	59
	期 末	71	73

6. おわりに

言語活動が外国語教育の最終目標の1つであるということに、だれも異論はない。ただ、その方法論となると実に様々なアプローチがあるし、授業数削減という悪条件の下ではその効果も薄れがちである。

以上に述べた実践例は、言うまでもなく、1つの試行にすぎない。われわれは、これらを踏み台にし、また、めざすべき言語活動の原点を念頭に置いて、さらに効果のある指導原理・指導方法を開拓したいと念じている。

註

- (1) 研究社『楽しい即興英会話』著者 Don Pomes 氏の上智大学に於ける講演より (1973年8月)
- (2) 堀口俊一『英語科における言語活動の理論と実践』桐原書店 P. 86
- (3) 本校紀要第14集を参照されたい
- (4) 池田摩耶子『日本語再発見』三省堂 P. 18
- (5) 鈴木孝夫『ことばと文化』岩波書店 P. 201
- (6) 同上 P. 133