

<資料紹介>

日本人学習者に合った効果的英語教授法入門

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): Present-Practice-Produce, product/accuracy oriented, process/fluency oriented, receptive/productive vocabulary, collocation 作成者: 本井, 昇 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/177">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/177</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



## 資料紹介

# 日本人学習者に合った効果的英語教授法入門

## Introduction to the Method of Effective Teaching in the Classes of the Japanese Learners of English

本 井 昇  
MOTOI, Noboru

本書（著者：佐藤臨太郎・笠原究・古賀功；出版社：明治図書出版；出版年：2015年）は、今回のカリキュラム改定の実施でよりCommunicative Teachingの手法採用の方向に舵が切られる中で、英語そのものを教えることにも腐心する必要があるのでないかという問題提起の書籍である。伝統的PPPを改善した文法指導、日本のEFL環境下での語彙指導、動機づけ理論に基づく学習指導というタイトルの3章に分けられ、その内容は、言語項目を中心に教える方法、練習のための基礎となるべき語彙学習、そして学習の継続に直結する動機づけについての検討である。また、教師に英語で授業することが求められるなど、変革期にある中等教育の分野で、村野井の言葉を借りれば、“コミュニケーション・アプローチが広まりかけたときのような、大きな方向転換を英語教師に迫るものではなく、ごく一般的な授業にほんの少しの手直しをし、いくつかの活動を組み込むことによって、効果的に英語運用能力を伸ばすことをめざす”（2006：19）ことが本書の目的と云えるだろう。そして、第1～3章の比率は、ページ数にして、夫々約35%、約28%、約28%である。各章の中身は、‘論題に関する解説’、教師の質問に答えるという体裁をとる‘Q&A’、‘実際の指導例’の3節を基本としている。

本稿は、紙面の都合を考え、第1・2章に関して考察したものである。

### 第1章 伝統的PPPを改善した文法指導

この章は、文法訳読法・Audiolingual Methodにも

キーワード：PPP型授業、産出／正確性志向の活動、過程／伝達成功志向の活動、受容／発表語彙、コロケーション

Key words：Present-Practice-Produce, product/accuracy oriented, process/fluency oriented, receptive/productive vocabulary, collocation

共通するPresentation (Present) - Practice - Production (Produce)、即ちPPP授業方法の問題点（具体的には、*正確さ重視で伝達能力に繋がらない*；*第2言語習得理論に反する*；*習った語を使うのはその場だけ*）を考慮し、日本の教育現場に合致させることを目的に書かれている。そして、その中身は：

- ① Presentation段階では、“文法を明示的に説明し、学習者に知識として理解させることの重要性”（本書：10）を強調し、“正確な文法知識は、場面状況に応じて正しい英語を使うための必須条件”（ibid.：10）として、CLT (Communicative Language Teaching) strong versionやTBLT (Task-Based Language Teaching) のような所謂 fluency-firstの方法との違いを明確にしている。そして、“伝統的PPPで問題なのは、自由に使える機会が極度に少なかったということにあ”（ibid.：10）としている。
- ② Practiceの段階では、“目標言語形式の定着に焦点を置いた模倣や繰り返し、暗記などの機械的なドリルを行います”（ibid.：11）とし、“明示的知識 (explicit knowledge)」、「宣言的知識 (declarative knowledge)」を実際に使える「手続き的知識 (procedural knowledge)」にするために、このオーディオリンガル・メソッドで重要な役割を果たしている、主に口頭での「練習」は重視されるべきです”（ibid.：12）としている。（括弧内の英語は筆者挿入）
- ③ Productionでは、“この段階で実際に英語を「使用」することになるのですが、CLTやTBLT

との大きな違いは、改訂型PPPでは、しっかりと理解し、十分に練習した上でコミュニケーション活動を行うということです” (ibid. : 16) とし、更に“ここでは生徒はその授業の目標言語項目だけでなく、その授業以前に明示的な指導(‘Presentation’)を受け‘Practice’、‘Production’した項目を与えられることにもなります。この活動において、以前に習得した明示的知識がその後のインプットや反復練習・使用により暗示的知識(implicit knowledge)に転化していたのであれば、その暗示的知識を使う場与えられることにもなるのです” (ibid. : 17) と述べている。(括弧内の英語、implicit knowledgeは、筆者挿入)

#### PPPとは何か

上記を踏まえ本書の42ページ以降にある事例などをみると、この改訂型PPPは文法訳読法やAudiolingual Methodとの関係ではともかく、eclectic methodとしてのCommunicative Teachingの立場から見れば、それ程大きな変更ではないことが分かる。その理由は以下のようなものである：

- ① 本書の場合、Presentationは明示的、演繹的説明である（英国では機能的理解が主流であるが、提示方法と意味の理解のチェックは様々な方法が組み合わされている）。そして、Practiceは*read, look up and write*と3種類の*role-play*を挙げているが、率直に言って比較的単純なmeaningful drillsと云える性質のものである。また、Productionでは学習者間に何らかのinformation gapが存在し、それを埋めるべく情報交換する*interview*と*role-play*が挙げられ、所謂communicative practiceが志向されている。更に、目標言語に囚われない英語使用につながると著者が考える*strategic interaction*、2種類の*discussion*と*scenario*が挙げられている。そして、これらは、下記③で述べるInternational House, Londonに於けるCertificate Courseの資料でProductionの段階で使うことが想定されているものの一部である。したがって、Practiceの段階が比較的薄く、様々な練習方法

を含む、所謂‘varieties of practice’を強調する英国の教師の考え方とは異なる。

また、明示的な説明の限界、即ち、学習者は説明によって文法ルールを如何に明確に理解したとしても、現実的なコミュニケーションを要求される場面（本来Production段階に多くなる）になると、他の手慣れた方法（ジェスチャー等のnon-verbal communicationを含む）を使うという、第二言語習得研究の分野では耳慣れた方法、avoidance strategyには明確には触れていない。これは、教師をして‘学習者は教えた言葉を使わない’と言わせしめる事柄であることから、譬え‘放置する’という結論であれ、何故、どの様に対処するのかの明快な方針を必要とする。

- ② PPPは、一部の教師からはaudiolingualismの影響が強く、言語習得理論やhumanisticな指導を重視する立場から問題視される（本井、2006：85-90）ものの、英国ではPalmerやHornbyの伝統の上に1950～60年代に築かれたOral ApproachやSituational Language Teachingの遺産と受け止められている。その結果、1990年代までよく使われ、現在も使われている方法（Richards and Rodgers, 2014：46-54）である。

そして、英国で1970年代から1990年代に掛けて一定の発達を見せたPPP形式の授業の概要は、

- *Presentation.* A text, audio, or visual is used by the teacher to present the grammar in a controlled situation.
- *Practice.* A controlled practice phase follows where the learner says structures correctly, using such activities as drills and transformations, gap-fill or cloze activities, and multiple-choice questions.
- *Production.* In the production phase, the learner transfers the structure to freer communication through dialogues and other activities, where there is more than one correct answer.

～Richards and Rodgers (2006：54)～

図 1

	CONTENT	METHODOLOGY
㉠Teaching Communication (product oriented)  <b><u>WEAK VERSION</u></b>	<b><u>Syllabus</u></b> based upon communicative competence	<b><u>Accuracy oriented</u></b> +items > descriptive feature +students are expected to practice items accurately > accuracy practice
㉢Learning through communication (process oriented)  <b><u>STRONG VERSION</u></b>	Task/process syllabus	<b><u>Fluency oriented</u></b> +natural/holistic/authentic language use

～本井 (2006 : 16) ; 一部表記を変更～

とされ、この記述を見る限り、授業の組立てとしては、最初に挙げた本書の授業の説明と本質的に同じと云える。

- ③ しかしながら、PPPは、CLT Strong versionとWeak versionとの関わりで、図1が示すような形でも議論され、一定の結論を得た方法でもある。

議論は、大人の言語学習では、一方では“現段階では実際に第二言語を使いこなす能力 (Communicative Competence) を養成しようとすると、accuracy orientedの方法論に頼らざるを得ない傾向があることは経験的に分かっている”事を踏まえ (本井、2006 : 17) (=CLT weak version)、“もう一方では、実際に言語を使用する事に重点を置くと、task-basedのfluency orientedにならざるを得ないし、そうしないとusing languageの能力は伸びない” (ibid. : 17) (=CLT strong version) ことに繋がる。結果、教師の目は図1のsyllabusとfluency orientedを結ぶ線、即ち、‘言語シラバス (初期にはnotional-functional syllabus) に基づく教材を準備し、言葉を教えて、伝達の目的で使わせる’ という方向性の模索に向けられることになる (シラバスの種類については、Richards and Rodgers, 2014 : 92-94を参照)。

この㉠PPP㉢の形式に関して、Littlewood (1981 : 50) は、Practiceの部分Controlと呼び、*performing memorized dialogues, contextualized drills, cued dialogues, role-playing*が来るとし、

Productionの部分はCreativityとし、*improvisation* (即興) を置いている。

また筆者の手元にあるInternational House, LondonのCertificate Courseの資料では、Practiceの部分をcontrolled practiceとless-controlled practiceに分け、controlled practiceの段階で、drillsからmeaningful practicesまでを用いるとする。更に、less-controlled practiceの段階では、open information gap practice (本井、2013参照) を始めとする (*communication*) *games, personalization and localization*のようなinteraction activitiesを含むとしている。Less-controlled practiceの次には通常writingの作業が行われ、最後に、Productionで、教師が一切コントロールを掛けないrole-play, simulation, creative writingのような活動が行われる。そして、この段階の作業には、①にも述べたように、著者が目標言語に囚われない英語使用につながると考える*strategic interaction*、2種類の*discussion*と*scenario*も含まれるが、比較的言語使用のボリュームの小さなものである。

従って、PPPは、本書の記述にある伝統的な授業方法に当て嵌まるという側面はあるが、CLTに絡む特殊な用語という意味も兼ね備えるものと受け止める方が良いだろう。

#### 改訂型PPPの本質

PPPは、一言で言えば‘言葉を教え、練習し、自然な発話に繋げる’方法である。しかし、現実には

2番目のP段階で相当量の練習を積み上げないと最後のPの部分の‘communicative, interaction practice’が上手く回転しない。従ってvarieties of practiceと呼ばれるPractice段階に於ける‘varieties’を強調する教師が英国に多かった印象がある。この場合、前段が上手く回転しても、2番目のPの部分よりも3番目のPが時間的に短くなってしまい、言語使用のボリュームが小さくなる傾向が強いことが弱点となる。これは、product-oriented重視の授業構成の最終段階にprocess-orientedの活動を接木しようとすることに無理があるためである。このことが、3番目のPを切り離し、別の時間を設けてよりボリュームの大きなタスクに取組む方向を目指すことに繋がり、Task-Based Learningの方向への発展を促す。

こうしたことを考えると、自然の習得に限界のある日本のEFL環境下では“あくまで補完的な形で目的に応じてTBLT, CLTを活用すべきではないか”（本書：37）とする意見は、著者の考え方の枠組内では全く自然なことと云える。従って、本書の考え方は、PPPをless-controlled practice段階で終わり、全く別の時間に、補完的にcommunicativeの方法論を採用する可能性を含むことが分かる（‘終りに’のThornburyの考え方）。

上記の議論は、この改訂型PPPは、英国では既に伝統的とされているPPPの枠をはみ出す性質のものではなく、著者が‘日本の教育現場に合っていると考えるものを抽出し、取捨選択して提示する’ものであり、当然、上記‘varieties’の部分の広がりには失われることを明らかにする。また、選ばれている言語活動の中からはlanguage teaching gamesという概念が抜けているように思える。それは、望月(2001)に紹介されているように、かつて‘オーラル・コミュニケーション’という言葉とinformation gap practiceやゲームが同一視され、中学の授業でゲームが流行したが、遊んでいると批判され萎んでしまった故かも知れない。または、中村(1980:188-190)が指摘するように、①規則、②競技性・対抗性、③楽しさを意味領域に内包する‘ゲームの精神’が日本文化と異質のものであることによって受け入れ難い側面を持つからかも知れない。しかし、どちらにし

ても、日本の教育的風土ではゲームを教室に導入することは‘なじまない’として批判を受けやすい為此を避けるという考えが背景にあるように感じられないでもない。

こうしたことから、中学・高校で教えた経験のある教師には、ここで挙げる言語活動の対象は、譬え4技能という点では歪な発達段階にあるとは言え、明らかに中級レベルにあり、比較的勉強の出来る生徒を集めた高校で上手く作用するものとの印象を受ける。集中力の続かない傾向の強い中学生の場合や第2章で議論されている語彙や第3章で検討されている動機づけに問題を含む学習者の集まる高校等では困難を抱え込む可能性があるだろう。その場合、‘英語を使う’という一点が維持される限り、通常10分程度、長くても15分とされるlanguage teaching gamesをPresentation, Practiceの各段階に適切に織り込むようなプランを追求し、テンポよく授業を進めることの方が、より効果的なコース運営に繋がる場合も多いように思える。従って、language teaching gamesの仕組み、中身、作業時間、使い方や簡便な提示の仕方等も充分検討・吟味した上で、状況に則した導入を検討することを念頭に置く必要がある。

## 第2章 日本のEFL環境下での語彙指導

本章は、生成変形文法の影響もあり文法重視の方向にあった英語教育が、語彙領域に重点を移している状況にあることから議論を始めている。そして、日本のようなEFL (English as a Foreign Language) の教育環境が、インドなどのようなESL (English as a Second Language) の環境とは特性が違うことを強調し、EFLの観点から、教室で出来ることに限定して語彙の問題を説き始めている。これは、第1章のPPPが教室での授業方法に関する内容である以上自然なことと云える。

検討の中身は、学習語彙数が問題となることから、語の数え方がレマ (lemma) 方式であることを押さえた上で、(1) どのような単語を教えるべきか、(2) どこまで深く教えるべきか、(3) どのように教えるべきかの3点について検討している。(1) については、英国でのteacher training courseなどでは、‘語彙は学習者の必要とするものを教えるべし’として議論が

萎んでしまうことも多いのであるが、これは参加する教師が、一般的な英語コースの学習者、試験対策クラス、ビジネスマンのクラスなど、様々なタイプの学習者を相手にすることから、ある程度仕方のないことと云わねばならない。しかし、この第2章は、こうした比較的手薄な問題に明確なイメージと方向性を与えてくれるという点で、有益と云える。その中身は、語彙を受容語彙 (receptive vocabulary) と発表語彙 (productive vocabulary) に分け、中学・高校の教科書に高頻度で出て来る3000語を受容語彙として教え、更にその内の2000語を発表語彙として身に付けさせるというものである。また、native speaker並の読解力の入口としての目標語彙は5000語としているが、高頻度3000語を超えると、触れるテキストの分野・内容による偏りが生じ、有用性が薄れるという点も指摘している。そして、著者は“良質なインプットを大量に与え、そのうちの上位3000語程度を生徒の頭に残す、という感覚でよい”(本書: 58) としている。そうであれば、筆者は、多読、速読を楽に行えるのに必要な語彙が約7000語とされていることに鑑み、早い時期からの教室外に於ける extensive readingへの取組みも組織的に行う方が良く考えている。

(2) のどこまで深く教えるべきかでは、英単語の“文字を音声化できることは中学で身に付けるべき大切な技能”(ibid.: 60) とした上で、上記3000語の内2000語の習得レベルを発表語彙にまで高めたいとし、特に中学レベルで教える1200語については全てを受容・発表両方のレベルまで学ばせしとしている。そして、筆者はこの考え方には共感している。2000語が相当程度自由に使えれば *Longman Dictionary of Contemporary English* のような英英辞典の使用が可能になり、更に語彙力の強化につながることを期待でき、学習の幅が広がるからである。また、この領域では筆者が考える日本人向けの reduced pronunciation syllabus に基づく発音指導 (本井, 2014) との組み合わせで、awareness-raising の方向にも広がりを持つ指導体勢を組むことが可能である。

著者は、上記のようなことを押さえた上で、発表語彙を身に付けるために学ぶべき要素として、①コ

ローケーション、②文法機能、③使用時の制約の3点を挙げているが、この分野のダイジェスト的記述の域を出ていない。著者は、ローケーションの知識が流暢さに大きく影響する (本書: 61) としている。大人の言語教育の入門・初級レベルでは、制限された語彙を chunk として繰り返し使い、学習する故当然と云える。しかし、学習者の語彙のレパートリーを超える表現が求められると既習の語彙を援用してその場を乗り切ろうとする所謂 communication strategy が使われ、結局 error を作り出してしまうという宿命もある。従って、より自然で円滑な英語を学ぶためには、比較的低いレベルの学習段階からこの分野の学習を始め、語彙の増大が起こる中級レベルで意図的に強化する必要がある。しかし、本書では error の問題をどのように克服するかに関しては殆ど触れられていない。第1章が PPP スタイルの授業方法と明示的項目指導に焦点を置くことから、Communicative Approach から派生し、OHE (Observe-Hypothesize-Experiment) を指導法の基礎に置く Lexical Approach (Lewis, 1997) に迄検討範囲を広げることは難しいのかも知れない。しかるに、この指導方法はローケーションを中心に、この領域に関する様々な検討を行っているので、合わせて研究するとイメージが膨らむ筈である。

文法機能は、品詞と5文型の学習の必要の明確化、自動詞・他動詞の区別を高校レベルに回す等のアドバイスがある程度である。因み、Lexical Approach (Lewis, 1993) では、word grammar が焦点を置くような、比較的小規模で単純であるが、伝達上大きな役割を果たす文法ルールセット (e.g. verb+noun, adjective+noun 等) に基礎を置く grammaticalized lexis のような考え方に基づいて語彙学習がプランされる。これは、通常我々が考える文構造を中心に置きその各部分にどのように語彙が当て嵌められるかに焦点を置く lexicalized grammar という考え方とは対照的である。検討範囲を広げる必要がある。

使用時の制約については、正式・略式のようなスタイルの例に触れているだけで、散発的な取扱いである。Communicative Competence を構成する4つの能力の中で最も難しいとされる sociolinguistic

competenceの領域であり、総合的な記述が難しいからであろう。続く、(3)の‘どのように教えるか’以下の記述も散発的と云えるが、テストの仕方等、参考になる例もあり、応用できるものは応用するという姿勢で臨む必要がある。

#### 終わりに

現在では、1980年代以来のcommunicative revolutionに関する総括が進行しており (IATEFL, 2014)、Jeremy Harmerは、教師の圧力が軽減され民主的なクラスになったことを評価しながらも、using languageだけが強調され、言葉の学習が軽視される傾向のあることを指摘している。また、英国の12・3人のクラスで効果的なusing languageによる学習者間の社会関係の急速な拡張が、アジア等で60人規模のクラスで行なわれることにより、その効果を失い、結果的に言語学習に関する文化的なギャップを増大させているとする (ibid.: 25-26)。

一方、Scott Thornburyは、第2章で触れている言語使用域や表現の適切性を含み、言語機能 (function) に焦点を置き、role playや会話など interaction activityによる活動が学習それ自体への踏み台となり得るとする fluency-firstの方向性 (CLT strong version) の確立を強調する。しかし、authenticity, fluency, discovery and collaborationに基礎を置く典型的なものは、学校カリキュラム中の一科目として英語が教えられる時、比較的小クラスで、伝達への動機づけの高い学習者向けの、贅沢な取組の位置に追いやられる可能性が高いことを指摘している (ibid.: 26-27)。

本書は、この状況下で、日本の中等教育の英語で取組まれるべき授業改革の方向性の一つを示すものである。また、本稿では検討していない第3章の動機開発について著者は、“学習動機に焦点を当てるため、それら [第1・2章] の提案と相反するものも含まれています。しかし、矛盾しているのではなく学習過程において、学習者は自らに適した学習方法を追究し、また教師は様々なアプローチをとり、学習を促進しなければならないということを意味しています。” (本書:91) とする。教室内でのことに限っている為、取り上げている範囲が狭く、この章の参

考文献やDavid Little編集の *Leaner Autonomy 1-10* (Dublin: Authentik) 等を手始めに更に研究を深める必要がある。

筆者は、中学校を中心に、その限界を理解した上でPPPスタイルの授業を積極的に採用することに賛成する。まずは言葉を学び、そして使わせねばならないからである。従って、各学校ではPPPについて十分に学習・検討し、徹底的に議論をする必要があり、本書を叩き台とし、その学校に合った最良の授業形式を作り出す必要がある。そして、その際に英語科全体のcurriculum activityとの関わりで、指導要領の目標とは別の、より具体的目標等 (例えば、中学校2年次までに、黙読への到達を目標として徹底的に音読に取組む: 2番目のPの最後に必ず *writing* の作業を置き、中学2年次の終わりには、毎日数行の日記が書けるようにする等) も含め、立体的に議論する必要がある。

#### 参考文献

- IATEFL (2014). *IATEFL 2014*. Kent: IATEFL.  
 Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.  
 Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.  
 望月 昭彦 (2001). *新学習指導要領に基づく英語科教育法*. 東京: 大修館書店.  
 本井昇 (2006). *教育実習生のための外国語教授法*. 第4版. ロンドン: 英国国際教育研究所出版局.  
 本井昇 (2013). “インフォメーション・ギャップ・プラクティスとは何か又授業のどの部分でどう使われるか”. *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)* 14: 121-132.  
 本井昇 (2014). “Reduced pronunciation syllabusをコースと授業にどう実現するか”. *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇)* 15: 39-47.  
 村野井仁 (2006). *第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法*. 東京: 大修館書店.  
 中村敬 (1980). *私説英語教育論*. 東京: 研究社出版.  
 Richards, J.C. and T.S. Rodgers (2006). *Approaches and methods in language teaching. 3rd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.