

論 文

英語を英語で教える手法を提案する(1)

—教育実習生の「多重知能理論」に関する文の説明をたたき台として—

How Better to Teach English Through English (1):

A proposal based on part of one student teacher's class on the Theory of Multiple Intelligences

静 哲人

Tetsuhito SHIZUKA

Key words: 授業は英語で; 教育実習; パラフレーズ; 発音指導; 文法指導

1. 背景

平成25年度より施行されている現行の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)第2章, 第8節「外国語」の, 第3款「英語に関する各科目に共通する内容等」の4には, 「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため, 授業は英語で行うことを基本とする」とある。これに関して『学習指導要領解説』(文部科学省, 2009b)では, 「説明や生徒の理解の手助けを行う際も, 英文の内容を簡単な英文で言い換えるなどすることにより, 授業を英語で行うよう努めることが重要である」としている。

施行後3年以上を経た現在, 教育研究大会等での公開授業では英語で行う授業が主流とも言えるかも知れない。ただその場合にも, 教材の理解に関するところでは, 本文についてのcomprehension questionsに英語で答えさせたり, true/false statementsの真偽を答えさせたりして, それをもって理解はなされたものとする, という程度の英語使用が目立つ(静, 2012)。これらは大切な活動ではあるが, あくまで読んだ「あと」にその理解を確かめるpost-reading activitiesである。その前提となるべき, 読み「ながら」本文自体の理解を達成する活動すなわち本文を「読み解く」活動を英語を用いて行っている例はほとんど見られないように思われる。

さらに非公開の「普段の」授業では, 筆者が見聞きした例から判断すると, 「英語で行うことを全く基本としない」授業形態も決してめずらしくないようである。

「基本としていない」どころかほとんど英語が聞かれない授業さえ, 科目によってはあると聞く。

中学校に比べて格段に高度な題材を扱う高校英語教育において普の意味での「英語による」授業が根付くためには, 高校英語授業の現実的な核というべき, 教科書本文の精読活動を英語で行う手法・技能を教師が習得することが不可欠であろう(静, 2009a; 2009b)。

2. 本論文の目的

本質的な部分に英語を用いる「英語で行う高校英語授業」が少しでも増える, というマクロな状況の実現に資するために, 本文の精読活動を英語で行う手法を具体的にミクロに提案することを本論文の目的とする。そのために, 特定の教育実習生が行った授業の中の, 英語を用いていない精読活動の一場面をたたき台として, まず(1)紙上に再現し, 次に(2)論評し, 最後に(3)同じ部分を基本的に英語で教える方法を具体的な教師の発話スクリプトの形で提示する。

3. たたき台とする授業

3. 1 背景データ

改善のたたき台とするのは, 筆者が淡路佳昌准教授とともに英語学科の教職担当教員として教育実習先を訪問しビデオに撮影した以下の授業である。

日時: 2016年6月11日(土)

場所: 東京都内の私立高校

実習生：大東文化大学外国語学部英語学科4年生
 対象クラス：高校1年生
 科目：コミュニケーション英語I
 教科書：*Prominence English Communication I* (東京書籍) 田辺正美他 (編) 2016.
 Lesson 3. You're smarter than you think.
 Part 2. 第3パラグラフ.

3. 2 題材の英文

題材は多重知能理論 (multiple intelligence theory) を紹介する英文の一部で、撮影した授業で扱われた次のパラグラフ (各文の冒頭の数字はこのPart 2内の文の連番で指導上の便宜のために実習生が付したもの) の、ふたつ目の文 (連番⑨、下線部) である。

⑧If you are "body smart," you may be good at sports or be interested in using your body to dance or act. ⑨It may be difficult to think of your body as being smart, but to be body smart, you need to use many different parts of your brain. ⑩The ancient Greeks believed that a healthy body and a healthy mind come hand in hand. ⑪Therefore, they took athletics seriously and started the Olympic Games.

3. 3 実習生の授業の描写

当該の授業の様子を、録画にもとづいて以下に再現する。(各発話の冒頭の数値は、この授業場面の最初の発話の開始を起点としてそれまでに経過した時間 [分：秒] を表す。黒板にはあらかじめ第9文がほぼ全面を使って板書してある。)

- 00:00 よ～し、じゃあ今日は9文目からいきます。
- 00:03 ね。なかなか文構造がすごく難しいところなので、みんなしっかり集中ね、一回。
- 00:08 一番最初だけ集中ね。
- 00:10 いくよ。いきま～す。(黒板に向かう。)
- 00:14 はい最初、
- 00:15 IT (と強く発音) may be difficult to think of your body as being smart.
- 00:19 ここまでなんだけど、最初 It 出てきてるよね。
- 00:23 IT (と強く発音) may be difficult (黒板の該当箇所を指示しながら)
- 00:25 それって、難しいじゃない、難しいと思います、難しいかもしれないって、
- 00:28 あれ～? 「それ」って何? (ITを指し示し、生徒のほうを見る)
- 00:32 何だろねって、後ろ見たら、はい、これto出てきてるよね～。
- 00:34 これ何だっけ? (生徒のほうを見る)
- 00:36 覚えてる?
- 00:38 toが出てきますよ。(黒板を見る)
- 00:39 It (イット、と発音) が出てきて、toが出てきたら?
- 00:41 先頭に (とItをグルグル囲むしぐさ) 本来持っていたいんだけど、長いから、(と言いながら歩き)、後ろに持ってくるよ (toの部分指さす)、ていうやつだよ。
- 00:49 はいこっから (toの前に [を書き出す) 「名詞のかっこ」(と低い声で言う)
- 00:54 being smart まで (と言いながら、smartの後ろに]を付ける。) 名詞のかっこつけてください～い。
- 00:57 OK? 名詞かっこ。(手元の紙を見ている)
- 01:01 OK? これルール4! to不定詞のとこだよね。
- 01:05 OK?
- 01:06 つまり、この It (イットと発音) が (Itを□で囲む) …
- 01:11 仮主語。形容…あ? 形式主語ね。(Itの下に「形式S」と板書。)
- 01:17 でじゃ、本来の本当の主語は、っていうと (と [to ... smart] を指さす。)
- 01:20 ここね。(to think ...に,) この後ろが本当の主語だよ、真主語 (と言いながら、toの下に、真Sと書く)
- 01:27 ね～。(視線はほとんど黒板)
- 01:30 ここまで大丈夫かな? (生徒の様子を見ている)
- 01:33 よし次いくよ。
- 01:35 でだ!
- 01:38 はい、いきま～す。(と黒板に正対し板書を始める)
- 01:40 think of! と、as に波線! think of (obbuと発音)、asに波線! (自分でも波線をつける)
- 01:48 OK? でだ、下の四角のなか見てみましょう、
- 01:50 9番! think of A as B AをBとみなす、とか、AをBと考えるよ、という意味の熟語なので、覚えちゃおう。(といいながら、黒板の think of のあたりを指し示す)
- 02:01 ね。

- 02:03 じゃあ何をどう考えんの?
- 02:05 て言うて、to think of your body あんたの体を～!
- 02:11 うしろ、being smart あれ? be-ing 動名詞、はい名詞かっこ (と言いながら、being smartを [] で囲む。動名詞だよ。名詞かっこして。
- 02:24 OK?
- 02:26 あなたの、からだ、を～! 賢くある、と! 考えること、は、難しいかもしれない。
- 02:38 ね?
- 02:39 みんなどう?
- 02:42 「体が賢い」
- 02:43 「おまえ体賢いな!」(と生徒のほうを指さす) 言う? 言われたことある人 (と言って挙手し、該当者の挙手を求めるジェスチャーをする)
- 02:48 ねえべ? そう。あんたの体を賢いね、賢い状態だね、って考えるのって、みんな想像つかないっしょ。(may beあたりを指す)
- 02:55 だ(から)、難しいかもしれないよね、ていう話だよここ。
- 03:00 It may be difficult to think of your body as being smart.
- 03:03 あなたの体が賢い、賢くあるって考えるのは、難しいかもしれないね。
- 03:12 OK? じゃいくよ、次。
- 03:14 つぎ。but to be smart (と該当箇所を指し示す) うん。
- 03:17 でも(高い声)! はい、butきたら四角。(とbutを四角で囲む) butが出てきたら四角。
- 03:21 言いたいことは後ろにくるよ
- 03:24 OK? but to be smart はい、また不定詞だよ(といいながらto be smartを〈 〉で囲む)
- 03:30 to不定詞だよ。はい、副詞かっこ。副詞かっこ。
- 03:35 賢く、あるためには、なんかしなきゃいけないんだって。
- 03:39 それが後ろに来るよ(といいつつyou needあたりを指す)
- 03:42 3文目、いくよ!
- 03:44 YOU (を強く発音) need to use many different parts of your brain
- 03:48 うん、need TO (を強く発音) なんかにする必要はあるよ。
- 03:51 何する必要があるの?
- 03:54 use使う必要があるよ。何を? 後ろ!
- 03:56 many different parts of your brain (partsとの間に大きくスラッシュを入れる)
- 04:02 前置詞の前にスラッシュ!
- 04:07 たくさんの(manyを指す)異なる(differentを指す)もしくは、たくさんのさまざまな部位(partsを指す)を、(と言いながら移動し)使う必要があるよ(useを指す)
- 04:16 じゃたくさんのさまざま、もしくはたくさんの異なる部位って、どこの?
- 04:21 後ろ! of your brain (と指す)
- 04:24 あんたの頭の(と自分の頭を指す)いろーんな(と自分の頭をグルグル指さす)部位を使う必要があるよ。
- 04:29 そう、結局、体を動かすって(両腕を左右に大きく広げて動かす)、体が勝手に動いてるわけじゃないじゃん。
- 04:34 ぜーんぶ頭の指令からでしょ(と頭を指さす)
- 04:37 じゃはい、右手動かしてください(と右手を下から上へ上げる)で、頭から行ってるじゃん
- 04:40 ていうふうに、体を動かすっていうのは(と腕を動かす)、結局頭のいろんな部分を使うよ(頭をグルグル指さす)。
- 04:46 だから、賢いって言っていいじゃん。
- 04:50 ていうところなのこは。
- 04:54 これでお前の体賢いね、って言われた時にも
- 04:56 ああまあ、頭使うから、かな? っていうふうな、ここできみ砕いた説明をしている(と、黒板の該当箇所を大きく指し示す)
- 05:01 ね、OK?
- 05:03 これ和訳、書いてほしい人。(と生徒を見て、挙手を求めるジェスチャーをする。挙手する生徒はなし。)
- 05:06 だいじょぶ?
- 05:08 一応言うよ。
- 05:10 あれ、みんな予習は? 予習のプリントの方、Questionsのプリントのほう、してきてっかな?
- 05:17 そっちの和訳とちょっと見比べてごらん。
- 05:18 いぐよ。
- 05:20 じゃなんか難しい、かも知れない。何が?
- 05:21 あなたの体が～賢くあること
- 05:29 賢くある、と! 考えることは難しいかもしれない
- 05:33 あなたの体が賢くある、賢い、と考えるのは難

- しいかもしれない!
- 05:42 だ〜け〜どbut (バットと発音) しか〜し
- 05:45 しかし to be smart賢くあるた〜め〜に〜は
- 05:49 どうなの?あなたは, 使う, 必要があるよ。
- 05:53 何を?
- 05:54 たくさんの異なる部位を。
- 05:57 どこ?
- 06:00 あなたの脳みその, たくさんの異なる部位を使う必要があるよ。
- 06:03 という文章でした。

4. この場面の評価

4. 1 肯定的に評価できる点

- (1) 紙上では再現が困難であるが, 教師の音量が全体として十分に大きく, かつ態度が自信に満ちているように見え, 生徒に安心感を与える。立ち居振る舞いからは, ベテラン教師の風格さえ感じる。
- (2) (1)と関連するが, 教師の発声が一本調子でなく, おおよそ3つのトーンあるいはピッチ (ことさらに高い, 通常, ことさらに低い) を使い分けており, 生徒を飽きさせず, 集中を持続させている。
- (3) やはり紙上では十分に再現できないが, 教師の姿勢, 視線, 手の動きなど身体動作的な面でも優れている。黒板の該当箇所を指し示す際, 黒板に身体を向けるのではなく, 生徒側に正対しつつ身体を開いて指し示すことが多かった。このため生徒からは黒板も見やすく, かつ「先生が自分(たち)に向かって説明している」という感覚を持ちやすかったはずである。また英文内容を, 積極的に大きなジェスチャーで示す (04:34~04:40) こともあった。これらがやはり生徒の集中力維持に効果を発揮していたと思われる。
- (4) くれた言葉遣いをときおり効果的に用いており, そのことが教師に対する親近感を生み出すのに一役買っていると思われる (02:48「ねえべ?」「つかないっしょ」など)。
- (5) 教師が本文を読み上げるときの英語の発音レベルが分節音に関しては概ね正確で, モデルとするにふさわしい。
- (6) 日本語によって解説するという枠の中ではあるが, 英文を頭から意味処理してゆくという姿勢が見られる。つまり日本語に直す時に英文のあちこちを漢文における「返り点」的に処理してゆくのではなく, 語順に関してはいわゆる直読直解しよう・させようという姿勢が明

らかである。その際, 00:28~00:32の「あれ?『それ』って何?何だろね, って後ろ見たら…」のように, 自分を読み手としての生徒の立場に置きながらその思考過程をthink aloudするかのよう手法を取ることで, 解説を聞いている生徒が教師と一体となっているような感覚を覚えることを可能にしている。

関連して, 05:20~06:20における「和訳」の確認においても, 日本語として語順の整った訳文を提示するのではなく, 極力英語の語順に沿いながら「頭から」日本語に訳してゆく, という努力が見られる。このことが生徒に望ましい影響を与えることはとくに強調しておきたい。和訳を補助として使いながら授業をすすめる時も, 「英語は頭からそのまま解釈してゆくのだ」基本姿勢を植え付けることは何よりも重要であると考えられる。

4. 2 改善すべき点

本論文全体で取り上げる主たる要改善ポイントは「英語を英語で教えていない」ということだが, その点を除いても, 以下の点に改善の余地がある。

- (1) 本文を音読しながら文ストレスが不適切な箇所があった。冒頭のIt may be difficult ...の部分で, 文ストレスが置かれなければならない機能語Itにかなりのストレスをおいて音読している (00:15と, 00:23の2箇所)。つぎにYou need to use ...で, やはりストレスが置かれなければならないYouにストレスを置き (03:44), かつneedよりtoに強いストレスを置いてしまった (03:48)。
- (2) 語彙の発音が不適切な箇所があった。00:39と01:06で, Itを完全に母音付加して「イット」と, 01:40では, ofを両唇破裂音でかつ母音付加して「オブ」と, 05:42ではbutをやはり母音付加して「バット」と発音している。先に指摘したようにこの実習生の英語発音は概して優れており, 本文を音読するときには適切な発音をしている。つまりここは日本語の説明の中なので日本人生徒にとっての聞きやすさを優先してわざと, あるいは習慣的に日本語式発音をしたと考えられる。そしてこのようなケースはこの実習生だけでなく一般的に珍しくはないと思われるが, 厳に慎むべきであると指摘しておきたい。

CVの音節構造を基本とする母語をもつ日本人英語学習者は, 英語にもその音節構造を持ち込んで母音挿入をすることが多く (斎藤, 2008), その結果本来の英単語よりもかなり長い音声になる。日本人学習者のこの母音挿入習慣はELF (English as a Lingua Franca) としてのintelligibilityも大きく損なうと言われており (Walker,

2010), 同じ日本語を母語とする英語教師として最大の努力を傾注して捨てるべきものである。たとえ日本語で説明している時であっても, itを「イット」, hadを「ハッド」, didを「ディッド」などと生徒が発音するのを看過してはならないし, ましてや教師みずからがそのような悪しき慣習を实践するなどは言語道断である。

(3) この場面では最初から最後まで教師が一方的に喋っており, 生徒は教師が言うことをノートに書き写すのみであること。先に述べたように, 教師の語りは決して一本調子ではなく, 緩急をつけながら, 自問自答を声に出しながら, という様相で進んだ。しかし, この1文を解説している約6分間は教師のみがひたすらしゃべっており, 生徒は全員一言も発することなく, 視線は黒板とノートを往復させながら, ひたすら教師の言うことをノートに書き写しているという厳然たる事実は変わらない。生き生きとした調子の, しかし完全に一方的な, 解説である。

5. 改善した授業のスクリプト

以下では, 上で教育実習生がおこなった解説と概ねパラレルな内容を扱うよう努めながら, (1)できる限り英語を用い, かつ(2)できる限りインタラクティブに生徒からの答えを引き出す, という方針で実施した場合の仮想スクリプトを提示する。実習生は黒板とチョークを用いたスタイルで解説したので, その制約内でのスクリプトを提示する。たとえばパワーポイントなどのICT的手法を利用したスクリプトとはしない。そのほうが, たたき台授業との対応関係をわかりやすいことと, 基本的な授業環境である「黒板とチョーク」を用いたスタイルが最も汎用性が高いと考えられるからである。

本文: 板書してあるものとする

It may be difficult to think of your body as being smart, but to be body smart, you need to use many different parts of your brain.

〈may beの解説〉

“It may be difficult” (と, この部分を指し示しながら言い, かつmayに下線を引く)

What’s the difference between “it *may* be difficult” and “it *is* difficult”?

If you say “it *is* difficult,” you think it’s a fact. You are 100% sure it is difficult. You know it’s difficult for

everyone. If there are 100 people, 100 people will say it is difficult. That’s your stance.

But if you say “it *may* be difficult” (といいながらmayを指し示す) you are not so sure. You are not 100% sure. You are only about ... what percent sure? Student A.

(Student A: I don’t know.)

Guess. (A) About 20 percent. (B) About 50 percent. (C) About 80 percent. (A), (B), or (C) ?

(Student A: (B). 50 percent.)

Yes! About 50 percent. About 50% sure. Fifty-fifty. (といいながらmayの上に, 50-50と書く) It may be difficult for some people, but it may not be difficult for other people. If there are 100 people, about 50 people may say it is difficult, but the other people may say it is not difficult.

So, you say “may” when you think it’s “fifty-fifty”. (といいながらもうちど50-50を指差す)

〈it...to構文の解説〉

Anyway, it says here, “it may be difficult”. (と言いながらitを四角で囲む。)

“It” What? WHAT may be difficult? Student C. WHAT may be difficult?

(Student C: to think of your body as being smart)

Yes! “To think of your body as being smart” is difficult. (と言いながら, [to think of your body as being smart] のようにこの名詞句を [] で囲む。)

〈think of A as Bの解説〉

And, “to think of your body as being smart” (ともいうちど言いながら, ofとasに波線をつけ) Underline “of” and “as.”

(黒板の余白に think of A as Bと書き, それを指し示しながら次のように言う)

If you “think of A as B,” you think that A is B.

For example, if you think of Taro as a friend, you think

Taro is a friend of yours.

If you think of Ichiro as a great man, you think that Ichiro is a great man.

Student D, do you think of Ichiro as a great man?

(Student D: Yes, I do.)

Then what about me? What do you think of me? Do you think of me as a great teacher? Student E.

(Student E: ...)

Don't worry, but I think of you as a good student. (と いいながらにやりと笑う) You work hard.

〈to think of your body ...のパラフレーズ〉

Anyway, back to the text. So, "to think of your body as beings smart" means ... student F. "To think that ..."

(Student F: To think that your body is smart.)

Exactly. So, "to think of your body as being smart" means "to think that your body is smart." (と いいながら, [to think of your body as being smart] から引出線を引き, その先にto think that your body is smart と書く)

So, "it may be difficult to think of your body as being smart" (と, 該当箇所を指し示しながら読み) is like "to think that your body is smart (と, 引出線の先の該当箇所を指し示しながら読み) may be difficult" (とmay be difficultを指し示す). そこまでOkay? So far, so good?

〈なぜ困難があるかの解説〉

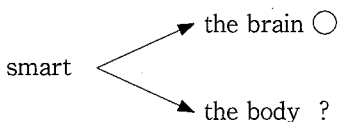
But why is that? Why is [to think of your body as being smart] difficult for some people? Is it difficult for you? Student G? Is it difficult for you, Student H? Okay, who feels it's difficult? Hands up. And who feels it is not difficult? Hands up. (人数を数える) Okay.

If you say, "He is smart," —not the Japanese 「彼はスマート」 but the English "he is smart," —is that usually about his brain (と言って自分の頭を指す) or his body (といて自分の胸のあたりを指す)? Student I.

(Student I: His brain)

Yes. If you say "Tom is smart," usually that means "Tom can think well" or "Tom's brain is good." (と いいながら, 自分の頭を指す) It usually does not mean "Tom can move his body well," or "Tom's body is good."

So people usually feel that being SMART is about the BRAIN working well, not about the BODY working well. (と いいながら, 黒板の余白に次の板書をする)



This is the reason why it may be difficult. This is the reason why some people feel the phrase "body smart" is a bit strange. (と いいながら, 今した板書の, bodyの部分とsmartの部分とを交互に指し, いぶかし気な表情をする) This is the reason why some people feel it is difficult (と言って板書のbodyの右の疑問符を指す) to think that your body (と言ってbodyの部分の指す) is smart (と言ってsmartの部分の指す).

〈なぜおかしくないかの説明〉

HowEVer (と特に強調して言う), this is not strange actually (と言って, smartとthe bodyを結ぶ矢印を指す) because ... look here (と言って, 次の該当箇所を指す)

"to be body smart, you need to use many different parts of your brain" (と該当箇所をゆっくり読み上げる)

To be a body smart person, to be a good sport player like Ichiro Suzuki or Keisuke Honda or Kei Nishikori, you need to use your brain. Right?

When you are moving your body (と いいながら, バレーのレシーブやスパイクをするジェスチャーをする) what is making your body move? What is controlling your body when you are moving your body? Your ...? Student J.

(Student J: Brain)

Yes, your brain! Actually your brain is your boss. Your brain controls how you think, your brain controls how you talk, and your brain controls how your body moves, how your hands move, (といいながら手を開いたり閉じたりする) how your arms move (といいながら腕を回す), and how your legs move (といいながらキックのまねをする).

So, if your body moves well, if you can hit a ball well like Ichiro (といいながら野球の打球を打つジェスチャーをする), if you can kick a ball well like Honda (といいながらサッカーのボールを蹴るジェスチャーをする), if you can skate well like Hanyu (といいながらフィギュアスケートのジェスチャーをする), that means your brain (と頭を指差す) is working well. Actually, many different parts of your brain (と言いながら、両手の人差し指で頭の様々な箇所を指し示す) are working well together when you are body smart.

That is, in order “to be body smart, you need to use many different parts of your brain.” (と本文の該当箇所を指し示しながらもう一度言う)

So, this connection (と言いながら板書した図の, smart と the body を結ぶ矢印を指す) between “being smart” (と言ってsmartを指す) and “the body” (と言ってthe bodyを指す) is not strange at all. (と言いながら the body の右側の疑問符を斜線で消す) The connection is もっともだ reasonable. (といいながら今消した疑問符の右に、○を描く)。

Okay? Convinced? 納得した?

〈自分のことを例に出す〉

Actually, I am good at Lacrosse. I am a fairly good Lacrosse player. (といいながらラクロスのジェスチャーをする) That means, I am body smart (と誇らしげに言い) and that means many different parts of my brain are working well! YEAH!! (といて拳を突き上げる) (注: たたき台の授業をした実習生はラクロスをする)

6. 考察

このスクリプトに基づいて、「教科教育法 (英語)」の

受講学生を生徒に見たてて筆者が実際に教師役を演じてみたところ、約8分間かかった。日本語によるオリジナルが6分間なので英語版のほうが2分長い。しかしこれをもって一般的に日本語より英語による解説にかかる時間のほうが長い、ということにはならない。英語版には日本語版で扱っていない「may beの解説」があり、日本語版では出てこないbody smartな人々の実例の固有名詞をいくつも出し、また日本語版ではほとんどなされていらない、butの前と後がなぜ逆接の関係にあるのかという説明を行うなど、解説している内容が多いためである。

このスクリプトに示したような英語による解説を成功裏に実践するために重要と考えられるポイントは以下の通りである。

- (1) 本文を読み上げているのか、それについて解説しているのかが聞き手にわかるよう、話すこと。本文も英語、解説も英語であるから、表面的には教師の口からずっと英語が発せられているという状況である。本文なのかそれについての解説なのか、モノトーンな話し方ではわかりにくい。そこで、教師は声のトーン (あるいはピッチ) を変える、ポーズを適切に入れる、また読み上げるときは該当箇所を指し示すなどの方法により、そのどちらなのかを適切に伝えるよう努める必要がある。上のスクリプトではすべてを教師の肉声でまかなうという前提であるが、本文部分の提示に関してはCDの音声を使うというオプションもある。区切りながらCD音声を流し、それについて肉声で解説してゆく、という方法も有効であろう。
- (2) あくまで本文を出発点として英語で説明するよう心がけること。学習指導要領解説には「英文の内容を簡単な英文で言い換える」とある。読み解き活動としての「言い換え」はどのような言い換えでもよいというわけではない。Aという英文をBとパラフレーズをしたときに、AとBの表面上の構文や表現がかけ離れていて深い部分での意味のみがつながっていると、Aという英文の意味がBだ、ということはわかっていても、なぜAがBを意味するのかが分からず、Aを「読み解いた」ことにはならない。たとえば、it may be difficult to think of your body as being smartのパラフレーズとして、“body smart” may be a difficult concept to understand とか、you may hesitate to use the word “smart” to describe your bodyなどは、パラフレーズとしては悪くないかもしれないが、これだけを提示するのでは、もとの英文の理解のための言い換えとは言えない。いきなり全く別の

構文を用いているし、concept, hesitate, describeは元の文で使われている語彙よりもレベルが高い。当然のことだが、元の文の意味の解説として、元の文よりレベルの高い文を提示するのはナンセンスである。あくまで元の英文を出発点とし、それを少しずつ「かみ砕く」ことが大切である。

(3) 身近な具体例を豊富に出すこと。「言い換える」を広くとらえて、例を出すこともそれに含めるのがよい(静, 2000)。上のスクリプトでは実際のスポーツ選手を何人も例に出し、かつラクロスをやっている教師自身をも例にだしている。高校で扱う題材は抽象的な場合も多いが、そのような時こそ、具体的な例を豊富に挙げて理解を助けることを考えたい。

(4) ジェスチャーなどの非言語的手段を最大限に活用すること。特に聞き取り能力がまだ高くない生徒の注意力、集中力を維持しながら、英語による解説の内容の理解を保証するために、その時々で英語で表現している内容を教師が身体的に表現するのが大切である。今回の題材は身体の動きに関するものだったので、とくにジェスチャーの利用が有効である。「教師は五者たれ」の格言を引くまでもなく、役者になって身体全体で意味を表現したい。

(5) 繰り返しを多用し、redundancyを高めること。もともとspoken languageは、written languageに比べて繰り返しの多さ、redundancyの高さが一つの特徴である(Rost, 2011)。EFLとしての英語の授業においてはその繰り返しの多さを一歩進めて、ともしればしつこいくらいに類似の表現を用いて語るのがよい。上のスクリプトでは例えば、If you can hit a ball well like Ichiro, ... If you can kick a ball well like Honda ...のように同一の構文をもちいて意図的に繰り返しを多くしている。内容理解を助けるのに有効であり、かつ使用されている構文、表現を耳に残すためでもある。

(6) 教師の英語による解説を聞くこと自体が英語習得に役立つのだ、という明確な認識にもとづいて実践すること。学習指導要領には、「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」とある。題材の英文の意味に迫るために英語によって行うインタラクションは間違いなく「実際のコミュニケーション」である。このたった27語からなる It may be difficult to think of your body as being smart, but to be body smart, you need to use many different parts of your brain.の構文とその表層的な意味を分らせることだけを目的とするなら、旧来の文法訳読的手法のほうが効率的だという議論も場合に

よっては成り立つだろう。しかし上で提案したような英語による解説(インタラクション)は、生徒にとって、それを聞くこと(それに参加すること)自体が、言語習得にとって不可欠である目標言語の理解可能なインプット(comprehensible input)となるはずである。扱っている題材を理解させることだけを目的としているのではなく、生徒に英語で語りかけること、生徒から英語の発話を引き出すことも大きな目的なのであり、そのようなインタラクションの積み重ねが言語獲得に資するのだ、という認識を持って行いたい。

7. まとめと補足

本論文では、教育実習生が行ったある特定の文についての文法訳読の解説とほぼパラレルな内容を英語で行う場合のひとつの例を具体的なスクリプトの形で提示した。高校1年生用の教科書の中のたった一つの文に基づくスクリプトなので、今後も同様の試みを、様々な教材に基づいて行ってゆき、英語による英語の授業に踏み出したいが具体的なイメージを持ってないでいる先生方の参考に供したいと考えている。

さらに最後に補足として、このような授業を行う場合、より確かな理解を保証するためにも、英語で解説する対象英文の日本語訳をあらかじめ配っておいても構わないはずだ、ということを目指しておきたい。いくら教室のなかから表面上は母語を追い出しても、学習者の頭のなかから母語が消えてなくなることはないのは金谷と高知県高校授業研究プロジェクト・チーム(2004)が喝破している通りだからである。適切に母語を用いるのはむしろ奨励されるべきである。

日本語を通じて意味が(おおよそ)理解できている英文の意味を解説する教師の英語を聞くことは有効なリスニング活動である。不安の少ない状態で教師の英語を聞くことができるはずだ。教師の用いる英語表現で理解できない部分があったとしても、教師が解説している文全体の意味はわかっているのだから、トップダウン的な意味処理が可能になるだろう。

日本語で意味を与えておいてしまうと、生徒は教師の英語を聞かなくなってしまう、という悲観的な見方に筆者は与しない。紙幅の関係で詳しくは論じないが、評価に関わるテストの内容を工夫することで、日本語の和訳を到達点と認識せず、英語を英語で理解したいと望む学習者を育てることは十分可能だからである(静, 2002)。

視覚情報としては母語も活用しながら聴覚情報としてはもっぱら目標言語を用いるというのも「英語の授業は

英語で行う」の方針に沿い、かつ教室にいる生徒全員と教師が母語を共有しているという状況だからこそ用いることができるひとつの現実的な、また効果的手法だと考える。

引用文献

- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- 金谷憲・高知県高校授業研究プロジェクト・チーム (2004). 『高校英語教育を変える和訳先渡し授業の試み』東京：三省堂.
- 斎藤弘子 (2008). 「英語を支配するリズム,リズムが支配する英語」小寺茂明・吉田晴世編著『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』(pp. 33-45). 東京：松柏社
- 静哲人 (2000). EIWOW Practiceのすすめ. *Argument*第8号. 旺文社. pp. 14-17.
- 静哲人 (2002). 『英語テスト作成の達人マニュアル』東京：大修館書店.
- 静哲人 (2009a). 『英語授業の心・技・体』東京：研究社.
- 静哲人 (2009b). 「教師が『授業を英語で行う』より大切なこと」『北海道函館中部高校 平成18年度～平成20年度研究開発実施報告書』 pp. 7-9. https://sites.google.com/site/zukeshomepage/publications/practical-papers/eigode_okonau_yori
- 静哲人 (2012). 英語ですすめる (困った) 英語の授業. 『山形県英語教育』第57号, pp. 1-2.
- 文部科学省 (2009a). 『高等学校学習指導要領』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
- 文部科学省 (2009b). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/01/29/1282000_9.pdf