

指導困難校での英語教育：
英語を得意にし・英語を好きにさせる指導とは

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三浦, 孝 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007349

指導困難校での英語教育

—英語を得意にし・英語を好きにさせる指導とは—

Teaching English at Problem Schools

— How to Help Students Learn English with Enthusiasm —

三 浦 孝

Takashi MIURA

（平成 24 年 10 月 4 日受理）

1. 本論文の目的

筆者は、1980 年から 1992 年までの 13 年間、指導困難高校で英語を教えたのをきっかけに、指導困難校での英語授業を一貫して研究してきた。筆者の念頭には常に、指導困難校で奮闘しておられる先生方と、つまずきながら学ぶ生徒たちがいる。このような先生方と生徒たちにとって、英語授業が意味あるものとなる一助になればと、これまで発表してきたアイディアを一本化して加筆したのが、本論文である。

一口に「指導困難クラス」と言っても、英語力不振やモチベーションの低さ、英語に対する嫌悪や拒否感、授業モラルの低さや荒れた雰囲気などが関わっていることが多い。英語ができれば嫌いになり、嫌いになればモチベーションが下がり、授業がおろそかになりやすいのだ。こうした問題も含めて、指導困難校での指導法を考えたい。

2. 英語のつまずきの要因をさぐる

ベネッセ教育開発センターが全国の中学 2 年生に対して 1 月の時点で行った調査『第一回中学校英語に関する調査報告書』（酒井, 2010）によると、

- (1) 英語は 2 番目に嫌いな科目：中学生の英語「好き」な順番は 9 教科中 8 番目、
- (2) 過半数の中学生が授業についてゆけていない：「英語授業が 70%以上わかっている」生徒は全体の 40%、
- (3) 最大のつまずき要因は一位が「文法が理解できない」（全体の 78.6%）、二位が「テストで思うような点が取れない」（72.7%）、三位が「英語の文を書くのが難しい」（72.0%）、
- (4) 「英語が苦手」と答えた生徒の 78%が、中 1 後半期までに英語が苦手になっている、

という結果となっている。中学 2 年の 1 月で既に過半数の生徒が英語で落ちこぼれ、嫌いになっていることになる。学習内容が難しくなるにつれて、「理解できない」「嫌い」な生徒の割合は更に増加すると考えられる。英語には、この事項を習得していないと後々の学習が非常に困難になるといった最重要学習事項が幾つか存在すると考える。以下に、筆者が考える最重要学習事項をまとめてみよう。中学入門期にこれらをしっかり理解させておけば、その後の英語学習は容易になろう。今落ちこぼれてしまっている高校生・大学生は、これらを再学習することによって、ばん回が可能となるだろう。

2.1 学習の困難点 (1): 英語がトレーニング教科だと知らない

最初の困難点として、英語学習スタート時点における誤った学習姿勢が挙げられる。生徒が授業で英語に接する時間は、50 分の授業を週 4 回としても、1 週間にたかだか 3 時間 20 分しかなく、これだけで英語を習得するのは不可能である。英語を習得するためには、これに加えて、生徒が自学として音読・暗唱・暗写・訳し戻し等に同等以上の時間をかける必要があることを、英語入門期冒頭から教えてゆきたい。

中学校以降の英語学習は意識的学習であり、主要な目標の 1 つは言語能力の育成である。そのためには未知の言語と格闘する努力や、学習した言語事項に習熟するためのトレーニングが必須となってくる。つまり中学以降の英語では、小学英語の「楽しむ」を維持した活動を中心としつつも、言語の意識的学習への移行が求められる。具体的には、その日の学習範囲をただ「意味がわかった」段階で安心してしまうのではなく、スラスラ音読でき、テキストを見ないで暗唱・暗写できるという、「できる」段階まで自己トレーニングする方法を早期に身に付けさせることである。

ことに小学校英語活動では、文字の導入を避けているために、文字学習の負担が中学 1 年生になってどっと降りかかってくる状況がある。英語の成績評価が筆記テスト中心で行われている以上、話せても答を「書けない」という状況は、低い得点、ひいては低い成績評価につながってしまう。つまり、中学 1 年でいち早く英語が「書ける」ようになるということが、英語の得意・不得意の大きな分かれ道になってしまうのである。

英語が「書けない」問題以上に、「英文が読めない」という困難は、もっと深刻な英語学力不振の原因となる。なぜなら言語は人間の脳内で、音声信号として処理されるからである。つまり、人間は読めない（つまり音声化できない）単語や文章は、脳内で処理できないのである（NHK 取材班, 1993）。これを授業に当てはめれば、生徒がその日に学習して意味内容がわかったテキストの英文を、音読できるようにして帰すことは、英語授業の基本中の基本と言える。テキストが音読できなければ、家に帰って復習しようにも、脳内の音声回路に乗らないので、復習不可能である。そのような状態で、いくら受験問題集を解いたり、塾で文法を詰め込んでも、成果は上がらない。

2.2 学習の困難点 (2): すべての語尾に母音を入れる

日本語は、すべての単語が母音で終わる言語である。日本語には、/n/ 以外の子音で終わる単語は存在せず、また母音の介在なしで子音が連続することはあり得ない。一方、英語では単語は子音で終わることができ（例: book）、子音のみが連続することがある（例: obstruct）。このため、日本語を母語とする英語学習者の中には、母語からの転移で、すべての子音に母音を付けて発音するエラーが生じやすい。

たとえば、‘Look/at/that/black/cat.’ は 5 音節であるが、すべての子音に母音を付けて、「ルッ/クゥ/アッ/トォ/ザッ/トォ/ブゥ/ラッ/クゥ/キャッ/トォ/」(10 音節) と発音してしまう。このエラーは放置すると、(ア) 英語を発話しても相手に通じない、(イ) 英語が聞き取れない、という重大な結果につながる。

(ア) 発話しても相手に通じない

英語を日本語式に発話した場合、英語のリズムが崩れてしまうために、相手に通じなくなっ

てしまう。なぜなら、正しい音節単位で発音することが、英語の強弱リズムを成り立たせ、そのリズムを頼りにして聞き手はメッセージを理解するからである。上の例文では、

Look/ at / that / black / cat.

と強弱のリズムを成してはじめて、相手に伝わる。

(イ) 話された英語が聞き取れない

人間は、耳から入ってきた音声を、自分の音声システムで解析して理解する。もし音声システムが誤っている場合、入ってきた音声は理解されない。だから日本語転移の

ル ッ ク ウ ア ッ ト オ サ ッ ト オ ブ ウ フ ッ ク ウ キ ャ ッ ト オ

という音声システム保持者では、英語的リズムのインプットを正しく認識することはできない。

2.3 学習の困難点 (3) : [音声 - 文字 - 意味] の連関が形成できていない

英語学習の困難点の1つは、[音声と文字と意味]の連関の形成ができないまま授業が進んでしまうことである。英語を読み、書く力の土台は、音声と文字と意味の連関の形成である。たとえば図1の左側のように、

[fɪŋgəɹ] という音を聞いて・手指を指さす

手指をさして[fingə] と発話する

‘finger’ という文字を見て[fɪŋgə]と音声化する

[fɪŋgə]という音を聞いて ‘finger’ と書く

‘finger’ という文字を見て手指を指さす

手指を指して ‘finger’ と書く

といった連関の形成が必要である。

指導にあたっては、個々の生徒がこの6つの連関の、どれが出来ていてどれが出来ていないのかを、掌握して指導することが必要である。ある中学校教師は、すべての生徒に単語レベルでの意味-音声-文字の連関を形成するのに、中学2年生までかかると報告している。文字習得には大きな個人差があり、生徒によっては2ヵ年かかることを念頭に置いて、教師は繰り返し、気長に指導する必要がある。

2.4 学習の困難点 (4): 英語の文の骨組みがわからない

(a) 英語は＜主語・述語動詞（＋目的語・補語）＞の4大要素が必須

英語の文の骨組みは、主語と述語動詞（主語と結合して文を形成する動詞のこと）であり、これが無いと英文は意味を成さない。たとえば日本語なら「私、カレー」と言われても曖昧ながら意味が通じるが、英語で “I curry.” は通じない。さらにこれに頻繁に＜目的語＞や＜補語＞が加わって英文の骨組みを作っている。筆者は、必ずしもいわゆる「5 文型を教えよ」と言うつもりはないが、＜主語・述語動詞・目的語・補語＞という文の4大要素を文中で識別する力は、ぜひ早期に身に付けさせなければならないと考える。

(b) 英語は、4 大要素の並び順に、厳然としたルールがある。

日本語では「ネコがネズミを食べた」のアとイの順番を入れ替えて「ネズミをネコが食べた」

としても、意味が変わらないが、英語で ‘The cat ate the mouse.’ のアとイを入れ替えたなら、ネズミが猫を食べたことになり、意味が全く変わってしまう。

このように英文は語順が意味を決定する割合が非常に大きい。したがって、文を理解する際には、何が主語・述語動詞・目的語・補語かを識別する力が求められる。また作文する際には、主語を何にし、それをどういう動詞で受けるか、という判断がカギを握る。そしてこのことは、基本的な品詞の概念の理解を必要とする。

(c) 文の 4 大要素になれる品詞は限られている。

ある大学の先生が、英語が大変苦手な学生に、「主語は文の先頭に来る」と教えたところ、その学生は Sometimes we have violent hurricanes. という英文について、主語は ‘sometimes’ だと答えたという。ここまでひどくなくても、多くの大学生がスポーツ選手について “Mental is very important for winning a race.” といった誤文を作る。つまり、「主語になれるのは名詞・代名詞か、名詞句や名詞節」という基本的ルールがわかっていない。文を理解する際にも、たとえば “Not until recently did he realize his mistake,” の中で、主語の可能性のあるのは名詞か代名詞 (‘he’ か ‘mistake’) だということを知っていれば、理解は容易になる。

また少なからぬ生徒が “Husbands must cooperation at housework.” (夫は家事に協力しなければならない。) といった誤文を作る。名詞の cooperation を述語動詞として使った誤りである。かと思えば逆に、“Everyone wants happy marry.” というふうに、動詞を目的語に使うというエラーも多い。これらはすべて、生徒が品詞という概念なしに単語を使っていることに起因すると思われる。文法用語の乱用は避けなければならないが、「名詞」「動詞」「形容詞」「副詞」「前置詞」「接続詞」という品詞概念は、その後の英語力伸長を左右する。この概念は、一度教えたら即座に習得されるといったものではないので、折にふれて繰り返し教え・確認する必要がある。

以上、特定の品詞から成る文の 4 大要素が、厳格な語順のルールで並んで、文の骨組みを形成するというのが、英文の特徴である。

(d) 修飾語が文の骨組みを見えにくくする

“The cat ate the mouse.” のような単純な文の場合は、主語・述語動詞・目的語の認識は困難ではない。しかし学習が進むにつれて、これにさまざまな修飾語が付加されて、主語・述語動詞・目的語の認識は困難になってゆく。たとえば下記の (i) (ii) (iii) の文は、文構造が同じであるが、下へ行くほど修飾語が複雑に付加されて、主語・述語動詞・目的語の認識を困難にしている。：

(i) The man drank [wine].

(ii) The Japanese man on the American ship drank [wine] for the first time.

(iii) The Japanese man who had been shipwrecked and saved by the American ship drank [something] red that looked like human blood for the first time.

またこの時役に立つのが、文中の修飾語句（特に前置詞句）を識別する力である。文中の修飾語句が指摘できれば、逆に文の4大要素の識別は非常に容易になるからである。たとえば“on the American ship”、“for the first time”がひと塊のまとまった意味を持つ修飾語であることを認識する力である。この識別ができれば、修飾語がジャングルのように入り組んだ複雑な文章でも、

(The) (Japanese) **man** (on the American ship) **drank wine** (for the first time).

という風に文の骨組みが容易に識別できるので、理解が可能になる。

文科省も中学校新学習指導要領で、「コミュニケーションを支えるものとして文法を重視する」、「重要な文法事項は繰り返し指導する」と打ち出している。筆者は、文の骨組みたる主語・述語動詞・目的語・補語の識別と、それを助ける修飾語句の識別が、繰り返し指導すべき重要な文法事項と考える。筆者は、文の4大要素をワープロ（ワード）で下記のように簡便に表記する方法を取って、必要があれば参考資料として生徒に配布してはどうかと思う。

生徒にこのような入り組んだ作業をさせる必要はないが、限られた要素だけに着目して識別させる練習（例：「次の各文章の主語（『～は/が』を表わす部分）を□で囲みなさい）は中学1年生から高校3年生まで、教科書の各レッスンの応用段階で推奨したい：

（1）複文を持たない文について

- 文の主語を□で囲む：四角は Word 画面のフォントメニューを用いて囲む。名詞節や名詞句が主語の場合は、それ全体を□で囲む。付随する冠詞・形容詞は主語に含めるが、句や節から成る修飾語は主語に含めない。（目的語・補語の修飾語についても同様）
- 述語動詞に黒の二重下線を引く：下線は Word 画面のハイライト→右クリック→フォント→二重下線を選ぶ。助動詞もこれに含める（例）They have been singing for six hours.
ただし否定語は含めない （例）This picture was not painted by Picasso.
- 述語動詞の目的語（直接目的語も間接目的語も区別なし）を[]で囲む：名詞節や名詞句が目的語の場合は、それ全体を囲む。
- 文中の補語（主格補語も目的格補語も区別なし）を{ }で囲む。名詞節や名詞句が補語の場合は、それ全体を囲む。

（2）複文の場合

- 従属節全体をイタリック体とする。
- 従属節の主語を□で囲む：四角は Word 画面のフォントメニューで囲む。さらにフォントメニューでその四角を網かけ□にする。名詞節や名詞句が主語の場合は、それ全体を□で囲む。付随する冠詞・形容詞は主語に含めるが、句や節から成る修飾語は主語に含めない。（目的語・補語の修飾語についても同様）
- 述語動詞に黒の細い下線を引く：下線は Word 画面のハイライト→右クリック→フォント→細い下線を選ぶ。助動詞も含める （例）John said *[that he was *tired*]*.
- 述語動詞の目的語（直接目的語も間接目的語も区別なし）を[[]]で囲む：名詞節や名詞句が目的語の場合は、それ全体を囲む。
- 従属節中の補語（主格補語も目的格補語も区別なし）を{{ }}で囲む：名詞節や名詞句が補語の場合は、それ全体を囲む。

- なお、従属節中の更なる従属節の構造は、繁雑になるので分析しない。

以下に、表記の実例を記す：

<複文が登場していない段階>

[E.T.] is {a cute little alien}. [He] comes from another planet. But [his spaceship] leaves without him. So [he] is {all alone}. [E.T.] wants [to go home]. But [his home] is {far, far away} in space. Then [a boy] finds [him]. [The boy's name] is {Eliott}. (中学2年、New Horizon English Course 2)

<複文が有る段階>

[A child's world] is {fresh and new and beautiful, full of wonder and excitement} [It] is {our misfortune} *that for most of us* [this true instinct] *for what is beautiful and awe-inspiring around us gets* {{dimmed and even lost}} *as we grow into adulthood. If* [I] had [[a special influence]] *with a good fairy who serves to protect all children,* [I] would love [to ask] *that* [her gift to each child] be {{a sense of wonder}} *so indestructible that it would never stop working throughout life.* (高校「英語Ⅱ」Pro-Vision II)

3. 英語が苦手な生徒の力を伸ばす理論

英語ができない生徒の学力補充を行おうとする時、学校が陥りやすい過りは、ドリル帳を持たせ、指導もしないで数ページごとの範囲を指定して単語や短文を暗記させ、たび重なる暗記テストで暗記を確認し、合格点を越すまで生徒を追立てる指導である。こういう単語・短文暗記作戦がなぜいけないかというと、そこに「文の意味を考える」というプロセスが欠けているからである。認知心理学によれば学習とは、新しい知識が学習者の既存の知識体系に、意味を介して関連づけられることによって成立するのであり(Brown, 2007)、意味を介さない単純記憶は学習につながりにくいのだ。

また、今日の言語教育の主流となっている CLT (Communicative Language Teaching)によれば、言語は意味ある場面で実際に使用することを通じて最もよく習得される。つまり、言語授業は知識注入式ではなく、生徒が自分で言語を使う活動を中心とすべきとされている。CLTの根底をなすのは以下に述べる3つの言語学習仮説(インプット仮説・アウトプット仮説・インタラクション仮説)である。これらは、全ての学習者にあてはまるものであるが、ここでは英語が苦手な生徒の指導に関連づけて、その意義を説明しよう。なお、インプット、アウトプット、インタラクションと言うと、会話ばかりを想定する傾向があるが、読み・書くモードでのインプットやアウトプット、インタラクションの重要性を忘れてはならない。

3.1 意味ある英語インプットを増やそう

インプット仮説(Krashen and Terrell, 1983)によれば、人は理想的なインプット(現在の習得レベルをほんのわずかに上回るインプット)を読んだり聞いたりして、その意味を理解することにより、言語習得が促進されるという。インプットとは、音声または文字による言語の入力のことである。理想的なインプットが多く与えられれば、それだけ習得も促進されることになる。

ここで肝心なのは、「現在の習得レベル」の解釈である。それは「初見で聞いたり読んだりして内容がほぼ理解できる」レベルであって、生徒が所属する学年レベルではない。たとえ高校3年生であっても、中には中学1年7月の教科書レベルの習得段階の生徒もいるのである。中1の7月レベルの習得度の生徒が、理解不可能な高3レベルの英語授業を何時間受けても、習得にはつながらない。こうした生徒は後述のセクション5.3のような方法で、本人の習得段階に戻って学習した方が効果的である。

3.1.1 単語は文の中で教えよう

ここで言う「意味」について、正しく理解しよう。「意味」には、語内部の意味と、文中での意味とがある。たとえば次の練習1には、語内部の意味しか存在しない：

練習1．次の日本語を英語に直しなさい。

今日_____	～だけれども_____	直面する_____
夢 _____	困難_____	明日 _____

こういう孤立した単語練習は、語の意味をその前後関係がサポートしてくれないため、答えるのが難しく・記憶されにくい。

それでは、文中の意味を伴った次の練習を見てみよう。

練習2．次の文の意味を日本語で言いなさい。

You're a member of the family. You have to follow the family's rules.

あなたは家族の_____です。あなたは家族のルールに_____なければなりません。

(New Horizon English Course 2, 2011. Unit 4 'Homestay in the United States')

文脈の中では、語と語同士が、意味とコロケーションのネットワークを形成している。たとえば 'member' は 'family' と、'follow' は 'rules' とコロケートするし、'a' や 'the' は次に名詞が来ることを示している。こういう文脈を伴った練習の方が、語の意味を答えやすいし、記憶への定着も高い。また、'a member of ~' といった成句も無意識のうちに習得されていく。

3.1.2 短文はストーリー性のある文脈や段落の中で教えよう

更に、「意味」には文中の「意味」に加えて、他の文と関連した文脈の「意味」がある。たとえば次の練習3には、文中の意味しか存在しない：

練習3．次の文の意味を考えなさい。

1. This novel was written by Soseki Natsume.
2. Coffee is produced in South America.
3. America was discovered by Columbus.
4. Smoking is prohibited in this area.

上記の練習文は受動態の例文だが、相互に何の意味的関連も無い、孤立した短文の羅列である。文脈に支えられていないために、これらの文は理解しにくく、また記憶に保持されにくい。

これに対して、次の練習文は、一連のストーリーとなっており、文相互に意味的連関がある。そのため理解しやすく、また記憶に保持されやすい。

練習 4. 次の文の意味を考えなさい。(New Horizon English Course 2, 1999. Unit 4 「手紙の旅」)

1. A letter is written by someone. 2. It is mailed. 3. It is taken to the post office.
4. It is stamped. 5. It is sent to another place. 6. It is delivered. 7. Then it is read by someone else.

既に習った英語教科書の英文は、英語が苦手な生徒のために使える最も適切で手頃なインプット源である。これを、授業中と家庭学習を合わせてふんだんにインプットしたい。

この点で参考になるのが、富山の中学校教師だった中嶋洋一氏（現関西外大教授）の実践である。中嶋クラスでは中学 1 年生が 2 年生に進級すると、中 2 教科書の中 1 教科書とバインドして授業に持参させた。3 年生では、中 3・中 2・中 1 教科書をバインドして持参させた。そして毎授業開始のチャイムが鳴る前から、ペアで音読や逐次通訳の相互チェックを行わせた。それぞれが、自分の力に合った箇所の音読や逐通を相手に聞かせてチェックしてもらうのである。習得段階の違う生徒が、自分の習得段階に合った英文をふんだんにインプットできる上手な工夫である。これならば英語の苦手な生徒でも、今の自分のレベルから無理なくチャレンジできる。

3.1.3 「意味ある」input とは、生徒の人生にとっても意味ある input

英語で話されたり書かれた文章なら、何でも生徒にとって意味が有るというわけではない。生徒が聞き・読んで、自分を感激させたり、向上させたり、啓発してくれる文章こそ、学習するに足る「意味ある」文章である。いくらインプット重視といっても、生徒の人生にとって何の意味もない無味感嘆な文を大量に与えても成果は上がらない。

インプットに適した「意味ある」英文であるかどうかを判断する試金石は、「仮にこれを日本語で聞き・読んだとして、それでも価値あると思えるか」と問うことである。先述の合本方式を応用する際も、生徒にとって何度でも味わうに足る内容豊かなレッスンを中心に用いるとよい。

3.2 安心してアウトプットできるようにしよう

3.2.1 アウトプット仮説

言語を習得するためには、ただ単にインプットを理解しているだけでは不十分だということを描したのがアウトプット仮説(Swain, 1985, Gass, 1997, Pica, 1994)である。アウトプットとは、他者に対して音声または文字で言葉を発信することを意味する。受信のみでは育てられず、発信してはじめて育てられる領域として、アウトプット仮説は次の 4 つを描している：

- (1) 発信してはじめて、学習者は目標言語の構造と意味についての自分の仮説を実際に試すことができる。
- (2) 発信してはじめて、相手からフィードバックが得られ、それによって自分の仮説が正しか

ったかどうかを検証できる。

- (3) 発信の機会が多いほど、学習者は発話に熟達し、自動化できる。
- (4) 受信の際には学習者の注意力は意味に集中し、語順には関心が払われていない。したがって受信だけでは語順の能力は育たない。発話してはじめて学習者の注意が語順に向けられ、語順の能力が向上する。(Gass,1997)

3.2.2 安全で手頃なアウトプット活動

英語が不得意な生徒にアウトプットをさせることは、容易ではない。生徒は自信がないことに加えて、間違いを犯して叱られたり、級友に笑われることに対する恐怖感がある。しかしそれにもかかわらず生徒は「英語が話せるようになりたい」と切望しており、表現欲求を持っているのである。そこで、恐怖場面に立たせずに安心してアウトプットを試せる活動を用意する必要がある。それには、①いきなり話させるよりも、まず書いて表現する活動から入り、②与えられた文の一部分を作り変えて表現させることにより、安心感を持って容易にアウトプットさせる、③それでもアウトプットを怖がる生徒には、無理強いをしないで、時機が熟すまで待つ、ことが望ましい。以下に①②の例を挙げる。

①書いて表現する活動

練習5. 君の最良の友は、何だろう？次の英文の下線部に、人間以外のものを入れて書きましょう。

My best friend is _____.

このレベルならば My best friend is my soccer ball./ My best friend is my dog John./ My best friend is *Shukan Shonen Jump*. など、中2 でほぼ全員の生徒が自分のメッセージをアウトプットできるだろう。書くという行為はプライベートに実施できるので、他の生徒に笑われるという恐怖感なしにできる。そして大切なのは、簡単な中にも生徒自身のオリジナルなメッセージが入れられることである。生徒は喜んで自分を表現できるし、それが生徒同士のインタラクションにつながる。

②コントロールのある表現活動

このようにコントロールを設けて発話させる活動を、guided composition、guided conversation と呼ぶ。次の練習6は guided conversation の例である。

練習6. 次のモデルにならって、二人でオリジナルな会話をしよう。(1) 下線部は必ず使います。(2) 原稿ができたら対話練習し、原稿を見ずに話せるようになったら先生を呼んで確認を受けます。

A: Hi, Takao. Let's talk.

B: Hi, Mami. Let's talk.

A: What is your favorite drink?
 B: I like coke. How about you?
 A: I like coke, too. Who is your favorite singer?
 B: I like the Beatles. How about you?
 A: I don't like the Beatles very much. I like Arashi.
 B: I like them, too. Thank you. Nice talking with you.
 A: Nice talking with you, too.

また、学力差の大きいクラスでは、練習問題や宿題でのアウトプットに難度選択制を取り入れるとよい。練習問題などを与える際に、発展・普通・基本といった複数レベルの問題を作成し、個々の生徒がその中から選んで答えられるようにする方式である。下記はその例である：

完全フリー発話

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?
 B: Yes. _____

適語挿入式発話

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?
 B: Yes. It _____ Kiyomasa Kato in 1606.

ヒント付適語挿入式発話

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?
 B: Yes. It _____ Kiyomasa Kato in 1606. (build)

適語選択式発話

A: Do you know the history of Kumamoto Castle?
 B: Yes. It (is/was) (build/built) (in/on/by) Kiyomasa Kato in 1606.

このように、アウトプットはどの程度のコントロールを加えるかによって、難易度を調節できる。

3.2.3 アウトプットするには、共感的な聞き手・読み手が必要

まずは、生徒が書いたたった一行の英文でも、暖かい読者としてそれを読み、わかりやすい英語のコメントを書き込んで返そう。「間違いだらけの下手な英語だけれど、喜んで読んで応えてくれる人がいるから、がんばって書く気になる。」そんな経験があなたにもきっとあるはず。まずは教師としてのあなたが、生徒1人1人にとって、そういう読み手・聴き手になろう。

生徒同士に共感的聴き手たることを要求する前に、まずあなたが共感的聴き手になることだ。そうすれば生徒は、あなたに心を開いて英語で語ろうとする。そういう安心感を徐々に生徒同士にも広げていって、共感的雰囲気を作り上げることができる。

3.3 インタラクシオン仮説から言えること

英語が嫌いな生徒、英語が不必要と考えている生徒の中には、「英語なんてどうせ受験の道具にすぎない」と考えている子もいる。授業で教師と生徒、生徒と生徒で英語によるインタラクシオンを取ることは、そういう子に英語が生きた言語であることを実感させる良い機会となる。授業でインタラクシオン活動を行う効用は、なんといっても「英語を使いこなしている」というスリルと達成感であろう。

インタラクシオン仮説(Gass, 1997)によれば、学習者の言語能力を育てるには、インプットとアウトプットだけでは不十分であり、インタラクシオン（相互交渉）が必要である。インタラクシオンとは、聞き手と話し手の相互の言語的やりとりのことである。相互のインタラクシオンの中で学習者は最も効果的に相手から理解可能なインプットを引き出し、相手に向かって自分の言語仮説を試し、それに対するフィードバックをもらい、それによって自分の言語仮説の正しさを検証・修正することができるからだ。

インタラクシオンは、原稿や前準備なしに臨機応変に英語でやりとりする、まさに **exciting** なチャレンジであり、学習者のあこがれである。英語が不得意なクラスで、生徒同士や生徒－教師間で英語のインタラクシオンを取ることは、一見困難そうに思われるが、実は突破口がある。それは、①教師による英語での前時の復習、②教師による英語での新教材の **Oral Interaction**、③**Picture Differences**、④**Values Clarification**、⑤一斉 **Interview**、⑥筆頭会話、⑦名刺交換会などの定型的活動を用いることである。これらのうち、①②は他の文献で十分紹介されているので省き、ここでは③～⑦について紹介する。

③Picture Differences

ペアで、それぞれ数箇所が異なる絵を持ち、互いに質問してその違いを発見する活動である。

下記のようなA、Bの絵を使う。英語で質問し、あいずちや理解確認表現を往復する行動を開発できる。また、英語でタスクを達成することの面白さが味われる。たとえば、次のような対話が予想される。

A: Look at No.1. Is it an airplane?

B: No.1? No, it isn't. It's a bird in my picture.

A: Okay. We've found one difference.

B: Look at No.2. Is it a butterfly?

A: Yes, it is.

B: So, we are the same.

A: Right. How about No. 3. Is it a train?

B: Yes, it is Shinkansen.

絵の作成で肝心なのは、違いを見つけるヒントとなるよう、約8か所に数字を付けておくことである。これをしないと、生徒は微細なところまで違いが気になってしまい、際限もなく質問が続き、活動の達成感が得られなくなる。



④Values Clarification

これは、Simon (1972)らが考案した、英語自己表現活動の方法である。普通、自己表現には文を作文する負担がかかるので、苦手な生徒には困難であるが、Values Clarification は自分に合った答を、あらかじめ与えられた選択肢から選ぶ方式なので、簡便に自己を表現できる。たとえば次のような活動である。

次の質問には、3つの答えが書かれています。あなたの答に近い順に、1,2,3の番号を書き入れましょう。

(1) Where would you rather live?

- _____ on a farm
- _____ in the suburbs
- _____ in an inner city

(2) Where would you rather be on a Saturday afternoon?

- _____ at the beach
- _____ in the woods
- _____ in a discount store

これらをヒントに、中1～中2レベルの英語で作成すれば、英語の苦手な生徒でも自己表現が可能である。しかもこれを教室でペアやグループで行えば、互いの答をきっかけに生徒同士の対話のきっかけになる。たとえ日本語での対話になったとしても、自己関与性が高いので、教室にインタラクションの楽しさを導入する上で役に立つ。

⑤一斉 Interview

習った表現を使って、生徒がクラスメートに聞いてみたいことを英語の質問にし、全員がクラス中を歩きまわって互いに自分の質問をして回る活動。以下の例は、現在完了形の経験用法を用いたインタビューの質問例である。

- (1) Have you ever met a famous person?
- (2) Have you ever climbed a very high mountain?
- (3) Have you ever got a 1st prize?
- (4) Have you ever seen a beautiful sunset?
- (5) Have you ever had a date?
- (6) Have you ever made your teacher angry?
- (7) Have you ever helped someone on the street?
- (8) Have you ever cooked a meal for your parent?
- (9) Have you ever stayed up all night?

スムーズに行うためには、あらかじめ宿題として、生徒に 1 人 1 問ずつ作成して暗唱させておくといよい。あるいは、質問の重複を避けるために、前の授業で生徒に質問を考えさせ、前か後ろの黒板に自分の質問を板書させるとよい。

インタビュー当日は、一斉に立ち上がって、メモは持たずに、あまり話したことのない級友に優先して話しかける。インタビューは“Excuse me.”で始め、“Nice talking with you.”で終わる。7 人に聞いたら終わってよいとする。約 20 分くらいで十分に終われる。

この活動では、意味交渉が大変活発に行われる。互いの質問や答を理解するために、“Pardon?”, “What is ---?”, “Do you understand?”, “Please explain.”などが役に立つ。情意面では、新しいクラスメートに話しかけるきっかけ作りとして、生徒に大いに好評である。

⑥筆頭会話：

「英語で話そうとすると、頭の中が真っ白になって、何も考えられなくなる。」そんな生徒のためには、ペアで紙の上に発言を書き、パートナーと紙を往復させて会話する筆答会話が役にたつ。長期休業の前後には What are you planning to do in the summer vacation?/ How did you enjoy your vacation?、遠足や修学旅行の後には Did you enjoy the school excursion?/ Which places did you like best?、一週間を振り返って What was your biggest event last week?などの話題でできる。紙の上を書くので、文を組み立てる時間を取りながら対話できるし、対話の内容が記録に残る利点がある。また、終了後に紙を回収して教師が読むと、コミュニケーション・ブレイクダウンが起こっている箇所が見つかるので、次の授業でそれを取り上げて、通じさせる方略を教えることができる。

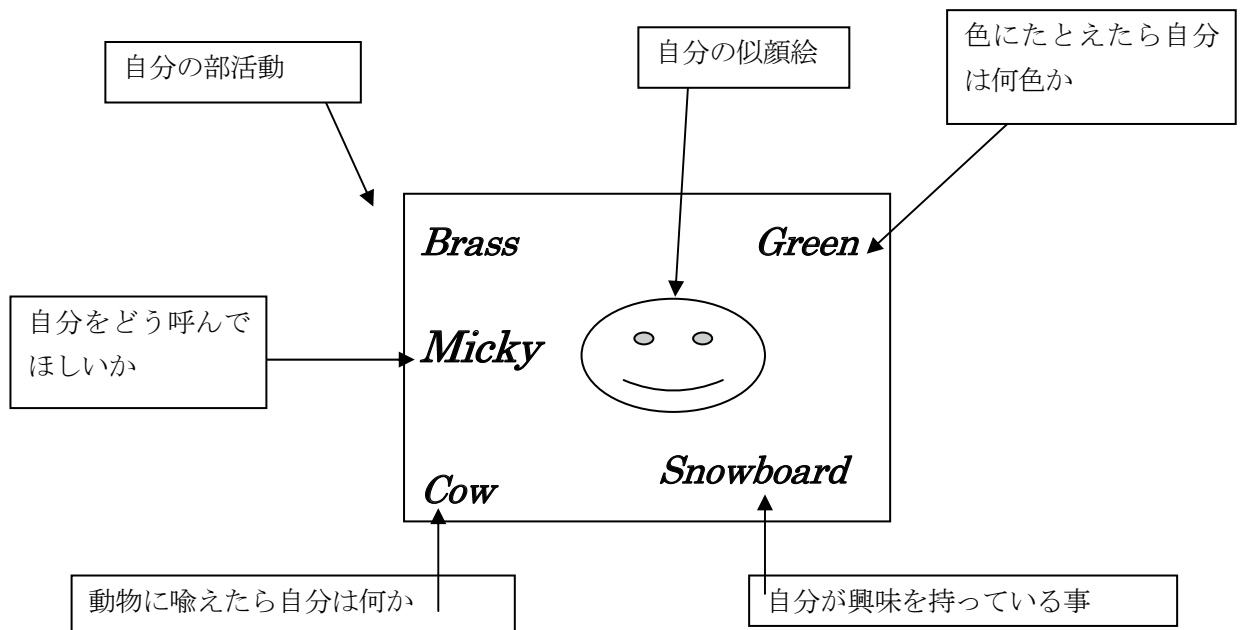
石川県の平田 純先生は、自分の高校の 1 年生と 3 年生を匿名でペアに組ませて、紙の上で英語の交換日誌の実践を全英連石川大会で発表された。紙の上に記録された対話を見ると、1 年生が十分表現できないためのコミュニケーション・ブレイクダウンを、パートナーの 3 年生がフォローしているのが見える。

⑦名刺交換会

生徒が下記のような形式で名刺を作成して集まり、それをクラスメートと交換しながら自分を語り他者を理解する活動である。名刺はあらかじめ予告して、授業に10部程度持参させる。当日は一斉に教室を歩き回り、まだあまり話したことの無い人を見つけ、名刺交換を行う。目標人数を決め（8人程度）、目標を達成したら着席する。

新学期が始まって間もない4～5月に行うと、これまで親交のなかった相手にも気軽に声をかけるきっかけになって、レポート作りに良い。未知の人とのコミュニケーションを切り開くイニシアティブを育て、また自分の話を人に理解してもらえる喜びを体験できる。

以下に名刺デザインを紹介する。



事後に、集めた名刺をレポート用紙に貼り、英語で感想を書いて提出させるとよい。

Q： 生徒同士のインタラクションの英語の間違ひは正すべきか？

生徒同士のインタラクションの中には、発音やスペリング・文法的な誤りが含まれている。大勢の生徒が同時進行で発している英語を、1人の教師が常時チェックすることは不可能である。そうした誤りを放置したら、生徒が誤った英語を身につけてしまわないか、と心配する向きもある。こうした心配が、どの程度本当かについては、まだ実証的な答は出ていない。筆者は、セクション 3.1 で説明したように、正しいインプットをふんだんに与えていれば、たとえインタラクション活動でエラーがあっても、そうしたエラーが習得される心配は少ないと考える。

セクション3のまとめ

英語ができないからといって、無味感想な短文の機械的暗記作業のみを生徒に課すのではなく、限られた英語力でも達成できる本物の英語使用を生徒を体験させることが、モチベーションにつながる。授業の中で生徒が英語を使って活動する時間を取ることが、インプット・アウトプット・インタラクションの機会となる。またそこに出現する自己関与とクラス内コミュニケーションが英語授業を楽しく **exciting** にしてくれる。英語の楽しさがわかった生徒は、さらに

英語を使えるようになりたいので、単純な機械的練習にも積極的に取り組むようになる。

4. 英語嫌い・英語無用感をどう改善するか

4.1 まずは授業が「わかり」、テストで点が取れるようにすること

生徒の英語嫌いの原因分析として、斎藤(1984)が参考になる。データとしてはやや古いが、状況はほぼ今日と共通すると考えられる。斎藤はある高校で行ったアンケート調査を引用して、次のように述べている。

- (1) 調査した高校生の 68.5%が英語を「嫌い」と答えている。「好き」が 28.1%、無答が 3.3%)
- (2) 上記の「嫌いな理由」のうち、「むずかしいから」、「わからないから」を合計すると 67.5% になり、これが英語嫌いの最大の理由である。
- (3) 2 番目に大きな理由は、「授業が楽しくない」からである。

逆に言えば、生徒の英語嫌いを解消する道は、第 1 にわかりやすい授業をすること、第 2 に楽しい授業をすることと言える。

本稿では、わかりやすい授業の仕方については、これまでセクション 3 と 5 で述べている。ただし、本稿では「わかりやすい」をただ単に「生徒が受け身的に説明を聞いて理解しやすい」ととらえるのではなく「身につけやすい」と能動的に解釈し、生徒が英語をトレーニングし、インプット・アウトプット・インタラクションで使いこなして身につける方策を説いてきた。これらの方策を取れば、生徒は速効的にテストで点数を伸ばすことが可能であり、そうやって効果が目に見えることが、生徒の英語嫌いを和らげる第一歩だからである。

それでは、2 番目に大きい英語嫌いの理由である、「授業が楽しくない」はどうしたらよいだろうか。授業をゲームやお笑いで埋め尽くしたら、生徒はそれを「楽しい」と言うだろうか？ そうではなかろう。「楽しい」は「自分の役に立つ」「進歩が目に見える」「自分が人間的に向上する」「級友と良い関係が築ける」「有能になれる」を意味するはずである。生徒が英語授業の中に自己関与性（この英語は自分に関係がある）と有用性（この授業に出ることがより良く生きることにつながる）を見出した時、生徒は授業を楽しんでいるのである。

4.2 Rogers に学ぶ

カウンセリングの創始者、カール・ロジャーズは、教育の最終目標が断片的知識や技術の切り売りではなく、生徒の持てる可能性をフルに発揮した状態での、全人的な人間形成であることを主張した。そして、授業をそうした全人的発達をはかるプロセスと位置づけ、生徒自身の健全な自己理解の形成と、自己を他者へと伝達する活動が授業の中心となるべきことを説いた。

Rogers の主張を英語教育に適用するならば、英語で自己を理解し、その自己を他者に伝達してゆく力を磨くことが授業の中心目標だと言える。すなわち、それが英語授業の幹たりうるものである。

4.3 Maslow に学ぶ

Maslow(1954) は、人間の基本的欲求を、表 1 にあるような 5 つの階層で表わした。これら

5つの欲求は、誰に強制されずともすべての人間に自然に湧きあがってくる欲求であり、止めようとしても止められない大きなエネルギーを持つものである。この欲求を学習へと導くことができれば、学習は大いに促進される。このうちで、上層部4つの欲求は英語授業に大いに関係があるので、詳しく解説したい。

表1. Maslow (1954)の基本欲求階層説

自己実現の欲求
承認の欲求
所属と愛の欲求
安全の欲求
生理的欲求

(1) 安全の欲求：

これは身体的・精神的攻撃や危険からの自由、不安や恐怖からの開放の欲求である。この欲求が学習動機につながった最大の例は、医学や軍事の発達である。病気や怪我や死からの開放欲求は、人類の高度な医学・薬学の発達の原動力であった。英語授業との関連で言えば、生徒が安心して発言できるクラス作りが、この欲求充足のために必要である。何か発言したために、あとでクラスメートや教師にそのことで攻撃されるようなクラス状況下では、いくらコミュニケーション活動を設定しても生徒は恐ろしくて参加できない。授業中の安心感と言え、まず教師みずからが、生徒に恐怖や屈辱を与えていないか、反省しなければならない。よく、「怒る」とことと「叱る」ことを区別せよと言われるように、叱る必要がある場合には、人格を攻撃する叱り方を避け、伝えるべき内容を冷静に明確に生徒に説いて聞かせるべきである。「ここを治してごらん、そしたら君はもっと魅力的になるよ」というような援助的叱り方をされると、人は頑張るものである。

生徒間の関係が悪いと、安全の欲求がおびやかされ学習は停滞する。筆者も昔高校教師だった頃、ボス的な生徒グループが他の生徒を罵倒するクラスで教えたことがあった。そこで筆者は「この授業では、誰でも安心して発言する権利が有る。他人の迷惑にならないかぎり、この権利を妨害することは許さない」と最初に宣言し、何度も何度もそれを説いて聞かせ、他人の発言を野次などの妨害行為が出るたびに、静かにしかし断固としてこれを批判し続けて、半年かかって安心して発言できるクラスにしたことがある。

安全の欲求で忘れてならないのは、教科の成績の出来・不出来で人間的価値を否定される恐怖である。学習年齢が進めば進むほど、生徒間の学力差は大きくなる。中学3年生ともなると、今やっている英語授業がほとんど理解できなくなってしまった生徒が、クラスに少なくとも1割はできてしまう。英語教師は、こうした生徒が毎回の英語授業で、「自分は駄目だ」「自分は無能だ」「こんな成績で将来生きてゆけるだろうか」といった自己卑下、無力感、挫折感、不安を抱えていることを察しなければならない。

英語の場合も、もともと語学センスのある生徒もいれば、語学が苦手な生徒もいる。努力だけではカバーしきれない素質差というものは確かに存在する。しかし「学力」は英語授業で養うべき力のほんの一部にすぎない。例えば Show and Tell という活動を考えてみよう。自分にとって意味深い品物を提示しながら、それについて英語でクラスに語る活動である。ある生徒は、内容的アピールで光っている。ある生徒は英文の洗練さが見事である。またある生徒は、内容のユニークさが際立っている。そしてある生徒は、トークの面白さで光っている。このよ

うに、一人一人の生徒が、どこかで光るものを発揮している、それに教師が気づくことが大切なのだ。教師がそういう多元的価値観で自分を認めてくれることを感じた時、生徒は英語が「できる」「できない」に過度にこだわらなくなる。「できないけど、がんばる」という姿勢がそこで生まれる。安全の欲求はこうして守られる。

(2) 所属と愛の欲求：

人は誰しも、「ひとりぼっちになりたくない」「どこかのグループに所属したい」「人から愛されたい」「人を愛したい」と願うものである。毎年4月の新入学やクラス替えの時期には特に、生徒のこうした切実な欲求をつぶさに見ることができる。新しく入ったクラス、見知らぬクラスメート、見知らぬ先生、そんな淋しさ・心細さの中で、生徒たちはおそろおそろ互いに働きかけ、言葉を交わし、一刻も早く友達を作り、クラスに溶け込もうと一生懸命である。

この欲求を英語授業へと導くことは、大変に有効なモチベーションとなりうる。生徒は、クラスメートともっと良く理解しあい、友好を築きたいと常に欲している。ただし、自己を危険にさらさないという条件付であるが、このことを念頭に入れておけば、生徒が乗ってくるコミュニケーション活動はおのずと教師の頭に浮かんでくる。「今日はどうやって、生徒と生徒を出会わせようか」とアイデアを練り、実際に教室で生徒がうれしそうに英語で交流しているのを見ることは、英語教師の大きな喜びである。

(3) 承認の欲求：

これは「自分が価値ある存在だと認められたい」、「人から賞賛されたい」「自分で賞賛できる自分でありたい」と欲する欲求のことである。人は、欲する承認を勝ち取るためには、どのような困難にも耐え、どのような危険をも犯すものなのである。

方向を失っていた承認欲求に正しい方向を与えることによって、承認欲求を学習エネルギーへと転換させた典型的な例が、今から20年ほど前の長野県・篠ノ井旭高校の実践(若林:1996)に見られる。この学校は、全国から高校中退生の転入を初めて受け入れた高校であったが、受け入れた多くの生徒たちは勉強そっちのけで町の暴走族と化してしまった。教師たちはその原因を必死に探求し、その原因が学力不振であることをつきとめた。生徒たちは、小学校5年生頃から落ちこぼれ、それ以後理解できないまま授業を強要されてきたために、強い劣等感と将来不安に押し潰されそうになっており、そこからの逃避として暴走行為を繰り返していたのだ。非行を無くすには学力回復が必要だ、と教師たちは考えた。教師たちは、最も落ちこぼれの深刻な数学と英語で、学力回復に取り組んだ。数学は小学校5年レベルから、英語は中学校1年レベルから、段階別の少人数授業を10段階以上設け、教科を問わず全校の教師がどれかのクラスを担当して、生徒を希望するクラスに入れてやり直し授業を展開した。小5で分数に落ちこぼれ、自分には能力が無いと思い込んできた生徒たちだったが、この指導の中で分数の足し算・引き算ができるようになると、「先生、俺って馬鹿じゃないんだ！」と自分を見直していった。こうして、「自分もまんざらではない」という達成感・成功体験を積み重ねるにつれて、生徒たちはおのずと暴走行為から遠ざかっていった。自分に自信を持ち、将来に明るい見通しを持ちはじめた彼らには、もう暴走する必要はなくなったのである。

英語という教科は、その得意・不得意によって、生徒の劣等意識を生みやすい教科である。これを解消させる道は、決して「目標を下げて低レベルで満足させる」ことではない。生徒の

可能性を信じて、多少高くとも価値ある目標を設定し、それに向かって適切な援助と励ましを与えることである。篠ノ井旭高校の実践のように、個々の生徒の学力の現状を把握し、高いけど頑張れば手が届く到達目標を設けて、それに向かって学習を援助するのである。こうした取り組みによって、「自分には到底無理だと思っていた学習が、自力で達成できた」という達成感が生まれ、「自分もまんざらではない」というプラスの自己評価が生まれ、承認の欲求が満たされてゆくのである。

(4) 自己実現の欲求：

自己実現とは、「こうありたい」という理想の自分に向かって努力し、理想の自分に成ることである。人は普通、なりたい自分があるならば、おのずとそれに向けて歩み出したくなるものである。自己実現欲求とは、そうした「なりたい理想の自分」になるために、「その実現に向かって努力したい」欲求である。

自己実現の欲求は、本人の境遇や素質といったハンディを克服して、ものすごい奇跡を成し遂げてしまうものである。それほど、この欲求は力が強く、学習動機に導けば莫大な力となる。貧農の子に生まれ手に障害を持ちながら伝染病治療の世界的権威となった野口英世、幼少時に父をアル中で失い母が精神錯乱で入院し、ロンドンで路上生活をしながら役者を志しついに世界の喜劇王となったチャールズ・チャップリンなど、世界の偉人にはこういう自己実現タイプが多い。本稿セクション 6.7 で述べる藤原少年の場合は、英語を身につけたいという願望が、自暴自棄を克服させ通訳になるまで頑張らせた自己実現のケースである。

学習者にとって意味深い言語とは、こうした生徒の基本的欲求の蛇口にパイプをつなぎ、欲求のエネルギーを生産的・建設的発露へと導く言語である。

4.4 本当は語りあいたがっている生徒

以上述べたように言語の授業は、ロジャーズの言う人間の根源的成長欲求や、マズローの言う人間の基本的欲求と関連づけることにより、学習プロセスの中に、共感性、社会性、自己理解、自己肯定、他者理解、協調性、対人交渉力の育成といった要素を持たせることが可能である。こうすることによって、生徒にとって英語の授業が、より良く生きることにつながり、それこそが授業の「楽しさ」となるのである。多感な時期を生きる生徒たちは、傷つきやすい自我をかかえながら、安全な雰囲気の中で共感的な他者と語り合うことを切望している。それこそが英語授業の魅力である。

5. 英語が苦手な生徒の力を伸ばす基礎的トレーニング部分

5.1 音読軽視は英語上達の命取り

今日、テキストの音読をあまり重視しない傾向があるように思う。筆者は、音読回数は英語学力に正比例すると考えている。1時間の授業で手を変え品を変えて少なくとも8回は音読するべきである。なぜ音読はそれほど大切なのだろうか。その理由を下記に述べる：

(1) 読めない単語は覚えられない

音読が必要な第一の理由は、「読めない単語は覚えられない」という法則である。言語は、人間の頭の中では音声信号として伝達・処理されている。耳から聴いた言語はもちろんのこと、目で見た文字言語も、人間は映像としてではなく音声として脳内で処理している。

したがって英語の学習で、習った単語を発音できるようにすることは、記憶するために不可欠な条件なのである。

(2) 十分な音読で脳内回路が増強される

大脳生理学（「NHK サイエンススペシャル 脳と心」）によると、同じ脳内回路に何度も同じインパルス（電気信号）を流すことでその回路に LTP（長期増強）現象が起きる。これは短気記憶とは比較にならないほど長期にわたって保持される回路を形成する。

(3) 自分の朗読の声は有効なインプットである

音読している時、人は自分の音読の声を同時にインプットとして聞いているのである。これが言語習得を更に促進するのだ。

以上、音読の大切な理由を説明した。英語教師の大切な任務の1つは、生徒が既習範囲をスラスラ朗読できるところまで達成して家に帰すことである、そのためには授業時間内にテキストを8回以上音読させたい。生徒を飽きさせずに、効率的に、十分な回数の音読を実施するための手順を述べよう。必ずしも全部を行なう必要はないが、次のようなステップが考えられる。

(1) テキスト本文の意味の理解

必ず内容を理解したあとで音読に入ること。

(2) 教師による範読

範読はナチュラルスピードを原則とし、不自然にゆっくりにしないこと。

(3) 教師のフレーズ切り読み

あらかじめノートに筆写してきた英文にフレーズ区切りを入れさせる。

長い英文を、どこで区切るかを生徒は迷うので、フレーズ切りのモデルを示すこと。

(4) 教師のあとについてフレーズごとにリピートさせる

生徒が発音しにくい箇所では、backward build-up といって、最後から少しずつ語数を増やしてリピートさせる。

(5) 教師のあとについて2度リピートさせる

[教師]"they had a lot of problems"→[生徒]"they had a lot of problems"→ [生徒]"they had a lot of problems"というふうに、一度目はテキストを見ながら、二度目はテキストを見ずにリピートさせる。

(6) 各自読み

(7) 教師と同時読み

教師と同時進行で生徒に小さな声で音読させる。これによって、生徒の読みのスピードを維持させる。

(8) リズム読み

英語のリズムに乗って音読する。リズムを意識させるために、強いところでは机をノックしながら読ませるとよい。リピート式でも同時読み式でもよい。

(9) read and look up

↓ テキストの1文あるいは1フレーズを、まずテキストを見ながら音読し、直後に目を外らしてリピートする。自分が今読んでいる部分へ目を戻しやすくするために、その箇所を指で押さえながら行なうとよい。

↓ (10) 挙手させて音読させる（生徒の苦手意識が強い場合は省く）
 全員の前で音読させるので、自発的に立候補した生徒に読ませるなどして、恥をかかせない配慮をすること。一旦音読を開始したら、途中で教師が干渉することは避け、独力で最後まで読みきらせること。

↓ (11) 時間制限読み
 テキストの1セクションを、付属朗読テープが読む所要時間の1.2倍程度の制限時間内に読みきらせる練習を言う。こうした目標を与えることにより、それを達成するために生徒がテキストの英文を何十回となく頭に通すことにも意義がある。

↓ (12) 時間制限暗唱
 朗読テープの所要時間の1.5倍程度の制限時間内に1セクションを暗唱して言えるようにする練習。一見機械的に見えるが、実は大いに意味が関係している。一連の文を暗唱するためには、話しの流れを想起し、「この次はこうなるはずだ」という思考を巡らさねばならない。

↓ (13) インフォメーション・ギャップ読み
 生徒にペアを組ませ、テキストの対話文をもとに、それぞれが自分のセリフだけしか見えないようにして対話練習する。
 この方式だと、自分の話すタイミングを知るために、相手のセリフをしっかり聞く必要に迫られる。かなり本物の対話に近づいた練習ができる。

(14) 逐次通訳読み（できたペアから座る）

テキストの1セクションの英文を使ってペアで行なう。一方の生徒がテキストの英文を1フレーズごとに和訳して相手に聞かせる。相手は、和訳を聞いてそれを英語に復元して返す。クラス全員が立って行ない、終了したら役割を交替してもう1ラウンド行ない、それが終了したペアから着席する。

例：

（*New Crown English Series New Edition 3*, 2009, p.38）を使って

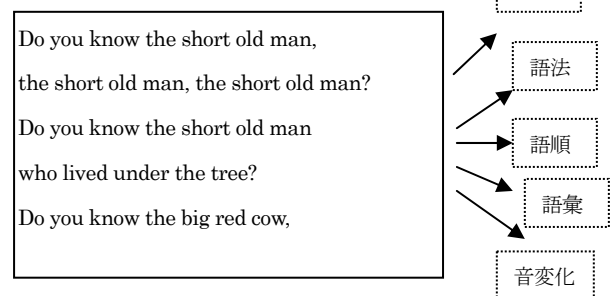
（生徒 A）		（生徒 B）
長年にわたって	→	For many, many years
男だけがリーダーだった	→	only men were the leaders
小さなマオリの村の	→	of a small Maori village
ニュージーランドの	→	in New Zealand.
リーダーの Koro は	→	The leader, Koro

望んだ	→	hoped
彼の最初の孫が	→	his first grandchild
男の子になることを	→	would be a boy.

先にセクション 2.4 で書いたように、英語はトレーニングを要する教科である。習った文をスラスラ言えるようにする、暗唱する、訳し戻しする、といった意識的なトレーニングを行うことによって、大脳に言語回路が形成されていく。若く脳の働きが盛んな時期に、質の良いモデル文を頭の中に蓄積しておくと、ルールを習った時に言語データとの関連づけができるので、学習が容易になる。公認された用語ではないが、筆者はそれを「生言語データの蓄積」と呼んでいる。

5.2 生言語データの蓄積と分析

生言語データが、どれだけ多くの言語ルールを内包しているか、右の童謡の中で見てみよう。英語圏の子供に歌われるチャンツの一節であるが、下記のような言語ルールを内包している。



- 文法：一般動詞の疑問文の作り方(Do you---?)、関係代名詞節(who lived under the tree)、過去時制(lived)
- 語法：前置詞句の作り方 (under the tree) と後置修飾
- 語順：形容詞の並び順 (長短>老若) (大小>色)
- 語彙：合計 14 語
- 音変化：音の連結(short old) (lived under)、脱落(old man)(red cow)

子供はこの歌を生言語データとしてそのまま覚え込み、文法ルールを学習した時にそれを自分のデータに関連づけて定着する。たとえば「老いた背の高い紳士」を訳そうとして語順をルール化する必要に直面した時、生言語データを参照してそこからルールを導き出すことができる。

生言語データの蓄積が無い生徒は、新しい文法ルールを教えられても、自分の頭の中にそれを定着させる既存知識が無いために、学習されにくい。だから、ルールは意味豊かな生言語データの蓄積と同時並行して教える必要がある。

5.3 教科書の 200%消化

セクション 3.1 で適切なインプットの重要性を述べ、セクション 5.1 で音読の必要性と脳内回路の形成について、セクション 5.2 で文法がわかるための生言語データの重要性を述べた。これらの3要素をしっかりと含み、しかも英語が苦手な生徒の過重負担にならない言語材料は、すでに習った範囲の英語教科書の英文において他に無い。生徒の学力回復には、新たな教材や参考書に手を出すのではなく、教科書を 200%消化するのが最も効果的である。

学力回復のための教科書 200%消化は、その生徒が楽に意味を言えて音読できる学年レベルのレッスンまで戻ってスタートする。下記のように、制限時間を設け、パートナーや教師の点

検を入れて達成を確認しながら進める。満足にできない場合には、不合格にし、練習を入れて再度挑戦させる。これは、生徒のペアを組織して達成進度表を持たせ、家庭学習や授業時間外に取り組ませるとよい。

①1 part の意味がわかる→②1 part を正しくスラスラ音読する (教師 or パートナー点検)

③話の流れを考えながら制限時間内に暗唱する (教師 or パートナー点検)

④話の流れを考えながら制限時間内に暗写する (教師 or パートナー点検)

⑤自分で作ったテキスト和訳を見て、制限時間内に口頭で英語に変換する (教師点検)

*ただし会話文はこの練習にはあまり向かない。

*教科書の叙述文の中から、味わい深い part を抽出して行う。

6. 指導困難校の教師はこの境地で前向きになれる

授業とは、教科というグラウンドで生徒と教師が楽しく知的に遊ぶのが理想形だ。勉強も労働も、その原型は子供のころの集団遊びにある。良い教師は、どこかで教えることを楽しんでいるものである。楽しむ姿勢があればこそ、たとえ厳しい指導でも、生徒の心にアピールする。遊び心があってこそ、素晴らしい指導法のアイディアがひらめくのだ。

しかし、指導困難校で教えていて「楽しむ」姿勢を持つのは、容易なことではない。大声で私語を交わす、立ち歩く、指示に従わない、馬鹿なことをしでかす、物を食べる、寝る、そんな生徒を前にしていよいよ教室に向かってしまう。そんな教師にとって、英語学習は「苦役」であり、生徒は「厄介者」、自分の任務は厄介者を取り締まる「看守」となってしまう。これから述べることは教師の単なる心の持ちようだが、その心の持ちようによって、教師の姿勢に雲泥の差が出てくる。

6.1 教師がまず自分を正す

まずは、教師自身が授業モラルを守ることから始めよう。教師が下記のようなきちんとしたスタンスを守ることが、長期的に見て生徒の信頼を勝ちえ、授業モラル向上の土台となる。

- (ア) 教師としてやる気を見せる、
- (イ) きちんとした清潔な身なりをする (服装、髪、鼻毛切り、爪、姿勢、タバコ臭・口臭予防)、
- (ウ) 聞きやすい明瞭な発音で話す、「あの、その、え～」などの余計な音を控える、
- (エ) 始業と終了の時間を守る、
- (オ) 今日の授業範囲をしっかりと覚えている、「今日は何ページからだった？」と生徒に聞かない)

- (カ) 教材研究をしっかりとる、
- (キ) 板書を見やすく丁寧に書く、
- (ク) テスト範囲の連絡や採点や評価で、ミスを犯さない、
- (ケ) レポートにはしっかり目を通してコメントして返す、
- (コ) 生徒の名前を覚えて、名前で呼ぶ、
- (サ) 自分の感情をコントロールし、怒りの感情に流されないようにする、
- (シ) どの生徒にも公平に接し、生徒に対する好き・嫌いの態度を取らない、(特に異性の生徒に対して)
- (ス) 授業で、他の教師や生徒の悪口やプライバシーに関することを言わない、
- (セ) 生徒の悪^{あく}に迎合しない(たとえ生徒が怖くて正面きって批判できない場合でも、生徒にこびを売ろうとしてその悪^{あく}に同調することだけは、絶対にしてはいけない)

こうした基本的スタンスがしっかり身についていることで、教師の指導に説得力が生まれる。

6.2 英語のできない生徒を、心の中で馬鹿にしていないか？

英語教師のほとんどは、もともと英語が好きで得意だった人である。もともと得意だった人には、不得手な人の苦労や気持ちがなかなかわからないものだ。たとえば中学2年生にもなつて、アルファベットのbとdの区別がつかない生徒を見て、「真面目に勉強する気があるのか？」と姿勢を疑ってしまう。“I am go to Tokyo.”などという文を書く生徒が、ワンランク下の人間に見えてしまう。実は筆者も、教師人生10年目までは、英語のできない生徒を見下す気持ちがあった。

しかし、教職10年目から23年目まで勤めたT校で、私は徐々に生徒1人1人の「偉大さ」に気づかされることとなった。“When I was a baby,”に続ける作文で“I was 4000 gram.”と書いた暴れん坊の男子生徒。豊橋から九州まで自転車で14日かけて往復してきた生徒。知的障がい者の兄を持ち、将来は兄のような人を助けるために福祉専門学校へ進学を希望する生徒、一輪車で世界大会に出場した生徒。他の生徒が清掃をさぼる中で淡々と清掃を続け、「すまない」と言う私に対して「先生僕たち掃除好きだからやってるだけです」と答える生徒。勉強も運動もふるわないけれど、心が洗われるような音楽をカセットに入れて持ってきてくれた生徒。どの生徒もどこかに、私には無い立派なところを持っていることがわかってきた。

「“Who is your favorite singer?”に答えよ」という課題を出したら、生徒はBilly Joel, Barry Manilow, Whitney Houston, Men at Work など、聞いたこともない名前を書いてきた。そこで私はレコードレンタル屋に行ってそうした歌手のレコードを借りて聞いてみた。大部分は騒々しい曲で、とても授業で使えるものではなかったが、中に1~2曲はゆったりとした、心に響く曲があった。それを「今月の歌」に選んで1か月かけて歌えるようにした。このようにして私の授業のレパートリーが増えただけではなく、自身の心のなぐさめになるような名曲と出会うことができた。「生徒はどんな歌手が好きか」、「どんなコミックを読んでいるか」、「夏休みは何をしたんだろうか」、それを知ろうとして授業に行くと、生徒は私に彼らの世代の情報を教えてくれた。普通に生活していたら、聞くことのできないような、別の文化のみずみずしい情報で

ある。それをかじってみるにより、私の硬直化した感性が柔軟になり、おかげで私はバーンアウト症候群を免れてきた。そして、このように彼らに耳を傾けようとしてゆくと、彼らも私に対して心を開いて打ち解けてくるのであった。「今日は生徒（学生）からどんなことが学べるかな」、そんな楽しい期待をして、授業に行くようになった。

6.3 名医は患者を選ばない、名教師は生徒を選ばない。

英語教師は、生徒1人1人を診察して、その現在の英語力を診断し、今後どのような自助努力と指導援助が必要かの処方を書くことが要求される。だから「英語教師は医者のように」だと思ふ。また、医者は患者を選び好みなどしない。名医ほど、重症の患者を進んで引き受けるものであり、「私は風邪引きと軽症の患者しか診たくない」という医者は藪医者である。教師もまた然りで、「もともと学力の高い生徒しか教えたくない、英語のできない生徒のいる学校には転勤したくない」というのは、プロ教師として恥ずかしいことである。だから、この冊子を読んでおられる、指導困難校に勤める先生方は、名医なのだ。名医であることを誇りに思えば、「指導困難校もまた楽し」ではないか。

6.4 英語教師は教室という船の船長

私がT高校で、最も学力的に低く、授業態度も悪いと有名なクラス（2年生）の授業を担当した時のこと。4月の最初の授業で教室に入ると、リーダー格の生徒たちが私にこう言った。

「先生、俺たち頭わるいからさ、楽にやってよ。それに卒業したら工具になるんで、英語はいらないんだ。」私はそれに対してこう言った。「僕はこの授業で、君たちが英語を得意になるよう、精いっぱい努力するつもりだ。もちろん、君たち自身にも努力してほしい。できなかったことが、できるようになるって、素晴らしいことだ。一緒にがんばろう！」

あの時、もし私がそれに対して、「そうか。じゃあ、気楽にやるか。」と妥協して返事をしたら、生徒たちはどう思っただろうか。「俺たちを見捨てたな」と思ったことだろう。「うちの生徒には、勉強は無理だ。やらせるのはかわいそうだ。うちの生徒は、しつけさえしっかり身に着けさせればそれでいい」などという言い方が、教師の間に流行していた。しかし私はそうは思わなかった。「学校の命は授業だ。知性も人格も授業で磨くものだ。できないことが、できるようになることこそ、人生最大の喜びだ、その喜びを学校が与えないで、しつけだけやっていてどうする」というのが私の信念だった。

英語教師は、教えるクラス40人の生徒の生命をあずかる船長であり、授業は40人の船員と船長の乗った船である。船長は、その船を約束のパラダイスに着けるために、自分の知恵と経験を頼りに必要なリーダーシップを発揮する。あまりにイージーな目的地に向かおうとすれば、船員は「馬鹿にするな」と言うだろう。あまりに犠牲の多い、過酷なルートを取れば、船員は反乱を起こすだろう。船員の持てる能力と潜在欲求を見極め、彼らにとって高めではあるが実現可能な、すばらしい目的地を選び出し、その旅のすばらしさ・到達した時の栄冠を熱く訴えかけなければならない。航海の途中では、なかなか見えない目的地に業を煮やして、船員たちが「もうやめた」とストライキを起こすこともあるだろう。たとえ40人对1人の対決になろうとも、船長は約束したパラダイスへの道を妥協してはならない。1年間の授業というものは、そういう冒険の航海だ。

6.5 苦手な授業を受けていた頃の自分を思い出そう

芸事でもスポーツでも、もともと上手に出来た人はその道のコーチには向かないと言われていた。同様に、英語教師には英語がとことん苦手な生徒の気持ちはわからない。だからついつい、無慈悲な叱り方をしたり、恥をかかせて、英語を嫌いにさせてしまう。

それを防ぐために、英語教師は自分が生徒だった頃の、苦手だった教科の授業を思い出すとよい。筆者の場合それは体育だった。いつもいつも体育授業には逃げ腰でいやいや出ていた。ひ弱で引っ込み思案の自分は、大声で指示し怒鳴る体育教師が怖かった。それを思い出すと、今の英語の授業で、パブリックスピーキングの課題を出されて、不安に押しつぶされそうになっている学生の気持ちがわかる気がする。「どうしても不安な人は、私に相談してください」という支援の言葉が、自然に出るようになる。

小中高を通して嫌いだった体育授業だが、今日の私に基本的な身体の動かし方を教えてくれたことを感謝している。英語の授業も、生徒が一生涯にわたって外国語を楽しむための基礎的な手ほどきだと思う。そのためにも、一人一人の生徒に、合理的な学び方と、どこか英語を楽しむ部分へのドアを開いてあげたいものだ。

6.6 苦境にあつてこそ「ガザへ行け」

これは今から 31 年前、教職 10 年目の私が T 高校に転勤し、英語教師をしていた頃の話である。暴言やもめ事だらけの、砂をかむような勤務を終え、家に帰ってから深夜までそれを反芻する毎日。同級生同士が暴行、恐喝、罵倒しあう殺伐とした姿。これでもか、これでもかと取り締まりにやっきになる教師集団。そんな中で自分は、言葉の教師でありながら、罰と叱責以外に生徒たちに語りかける言葉を持たず、へたくそな授業によってますます生徒たちと離れてゆくばかりだった。

授業とはといえば、チャイムがあっても教室に入らず教科書もノートも持たず、席を立て歩き回り、大声で私語を交わし、小テストでは一斉に公然とカンニングをし、注意すれば食って掛かってくる。教科書の訳読・文法説明・ドリル・小テストという形に頼った授業形式はこの生徒たちには通用しなかった。自分は言葉の教師であり、言葉は人と人とを結ぶはずなのに、言葉を教えながら逆にどんどん生徒と離れてゆく自分はどこかおかしいというむなしさが募っていった。

煩悶のあげく、ある日ついに決心した。英語という言葉を使って、いま本当に語りかけたいことを生徒に語りかけよう。言葉を使って、生徒の秘められた思いを聞き出そう。翌日からは、いじめ・制服・恋愛・友情・音楽・将来の夢など、日頃から生徒と語り合いたいと思っていた題材について、英語のショートストーリーを書き、それに対する意見を聞く質問を添えて教材とし、対話するつもりで授業を始めた。教師として初めて、教材ではなく生徒の方を向いた時だった。こちらが聞こうとすれば、生徒はいろいろな体験や意見を持っていることがわかり、これが彼らを見直すきっかけとなった。これが、自分がコミュニケーション授業の開発に取り組むきっかけとなったのだ。

T 高校に赴任した教師の多くは、生徒の荒れように辟易して、早々に転勤願いを出すのが常であった。私もまた「この学校にいたら、自分は精神をやられるか、内臓をやられるか、どちらかだろう」と思ったりもした。なぜそれでも自分は転勤希望を出さなかったのか？荒れる学校で苦悶する日々の中でも、私には一つの期待があったからだ。それは学生時代に聞いた「ガ

ザへ行け」という言葉だった。尊敬していた牧師さんが田舎の教会へ転属になった際に、最後の説教で使徒言行録をもとに語った逸話だった。

キリストの処刑後、原始キリスト教会はユダヤ教徒による迫害を恐れて、地下に潜伏していた。その頃、ピリポという信徒がエルサレムに向かって旅していた。ピリポはキリストを信じ、首都エルサレムで名だたる使徒たちに加わって活動する意欲に燃えていた。ところが道中、神の使いがピリポに現れて、「ガザへ行け」と命じたのだ。当時のガザは原野の中の辺鄙な寒村にすぎなかった。「首都ではなく、なぜそんな辺境に？」とピリポは内心不服だったことだろう。それでも言いつけに従ってガザへ向かった。すると途中で、ある旅行団と一緒にになった。それはエチオピアの女王に仕える高官の一行だった。請われるままにピリポは、イエスの十字架と復活のことを話して聞かせた。高官はピリポの言葉に深く感動し、その場でピリポから洗礼を受けた。さらに高官は、帰国して女王にその話を報告し、その結果女王はキリスト教に改宗して原始キリスト教団に莫大な資金援助を提供した。それまで細々と活動していた原始キリスト教団は、それによって財政基盤を確立し、宣教を拡大するに至ったというのだ。

「人間にとって、意に染まぬ展開の中に、実は神のすばらしい計画が秘められているものです」、牧師はそう言って説教を締めくくった。それ以来、「ガザへ行け」の言葉が私の頭のどこかに住み着いていた。私もあの学校で荒れに苦しみながらも、「神はなんのために私をここに遣わしたのか？」と問い続けることで、前向きに進むことができ、ついには素晴らしい道が開かれたのだった。今、指導困難校で孤軍奮闘している先生も、「神はなんのために私をここに遣わしたのか？」と問い続けてほしい、そこから道が開ける。

6.7 「うちの生徒に勉強はかわいそうだ、しつけさえしてやればいい」は正しいか？

セクション 3.1 にも書いたが、生徒の非行や反抗が多発し、授業モラルが低い「荒れた」学校では、学校を建て直すために教師集団が厳しい「しつけ」指導に必死になる傾向がある。たしかに、「荒れ」への緊急的対症療法として、「しつけ」指導も必要だろう。しかし、教師集団が「うちの生徒は勉強が嫌いだから、しつけさえしっかり叩き込んで社会に出してやればいい」というふうに、学力軽視を奨励するのは間違っている。

「君は勉強ができた方がいいか、できない方がいいか？」と聞かれたら、どの生徒だって「できた方がいい」と答えるに決まっている。勉強ができれば、有利な資格を取り、良い仕事に就き、世の中で重用されることは、誰だって知っている。学力の底辺にいる生徒たちは、「自分は人より劣っている」「教養が無くて恥ずかしい」「こんな知力で競争社会を生きていけるのか？」「結婚できるのか？」と、ものすごい不安の中に生きている。おまけに授業についてゆけず、先生から見放され、空しくてたまらないから非行や愚行に走る。そういう生徒に向かって、「おまえは勉強はできなくてもいい」と言うのは、残酷な扱いだ。

「人間は誰でも、自分が持って生まれた潜在能力をフルに発揮して、立派な人間になりたいと欲する」「勉強や運動ができないより、できた方がいいにきまっている」「自分にはとても無理だとあきらめかけていたことを、努力して達成した時の喜びと自信は、人生の最大の喜びの一つだ」、筆者は多くの生徒を見てきて、このことを確信している。非行や愚行は、短期的には「しつけ」指導で抑制しつつ、長期的には生徒の学力を高め、生徒が学ぶ喜びを知り、自分に自信を持つことによって解消することが筋道である。

このことを如実に物語る自叙伝がある。藤原（1995）が非行と自暴自棄の中から、英語学習

を頼りに、立ち直った体験である。原本は英語で書かれているが、以下にその概略を紹介する。

藤原少年は 17 歳の時、ふとしたはずみから殺人を犯し、懲役 7 年半の刑を受けて少年院に収監された。喧嘩早く、抑制のきかない性格のため、他の少年とトラブルが絶えず、院内でたびたび大乱闘事件を起こして相手に大けがを負わせてしまう。そのたびに懲罰として手足を縛られて独房に閉じ込められた。ある時、独房で暴れまくって疲れ果てた耳に、中学 1 年生の英語教師の声が聞こえたような気がした。それは彼の英語の発音をほめ、よく教科書を朗読させてくれた若い美しい先生だった。しかしその翌年、担当教師が替って、授業は難しくなり、彼は落ちこぼれて学校から脱落してしまったのだった。

少年院で自暴自棄に荒れ狂った状態にあった彼が、さながら地獄に垂れてきた一本の救いの糸をつかむように、中 1 英語の思い出にすがって、その後紆余曲折を経て見事に自分を建て直すことになる。翌日から彼は寸暇を惜しんで中 1 英語の勉強に没頭し、さまざまな困難に出会いながら独学で中学英語を終了し、高校英語へと進む。他の少年たちから挑発やいやがらせを受けても、「英語の勉強から片時も離れたくない」一心で我慢し、徐々に自分をコントロールできるようにっていった。

厳しい消灯時間、びっしり組まれた訓育や工場実習など、英語学習に不利な条件をものともせず、寸暇を惜しんで勉強し続けた。7 年後、模範囚として出所した彼はトラック運転手やタクシー運転手として働きながら猛勉強を続け、ついには外資系合弁企業の通訳として採用されるに至ったのである。この話は実話であり、藤原氏は今も立派な市民として健在だろうと思う。

学ぶことは、自分をコントロールし、自己を改造してゆくことにつながる。「うちの生徒は、学ぶことで立ち直れる」のである。

7. 授業規律をどう作るか

指導困難校では、ともすれば授業規律は腕力があり、大声で強圧的な指導をする教師の専売特許と思われるがちであるが、生徒は単に卑屈になって面従腹背しているにすぎない。これまで述べたような、授業のプロとしての構えを持った教師なら、脅したり怒鳴ったりしなくても授業規律は実現できる。以下にそのポイントを述べる。

7.1 4 月の学級開きが大切

まず大切なのは、新しい学年の 4 月の初回授業で、下記の項目をしっかりと提示することである。

- (1) この授業のゴールを板書する
- (2) このゴールが、どれだけ価値があるかを熱く語る
(やや難しめだが価値ある目標のために結集しよう)
- (3) そのゴール達成のために、教師はどういう援助をするつもりかを述べる
(教師として支援を惜しまない！)
- (4) そのゴール達成のために、生徒にどういう努力をしてほしいかを述べる
(「君たちならできる！一緒にがんばろう」)
- (5) 生徒の役に立つ授業にするためには、生徒に守ってほしい事柄を具体的に述べる

このように、4月に約束事をしっかり共有してスタートすることが肝心である。年度途中で新しいルールを生徒に要求しても、受け入れられにくい。筆者の場合、(5)のルールとして、①学級で決められた座席どおりに着席する、②始業時の「起立・礼・着席」の直後に全員口を閉じて教師に注目する、③この授業では他の生徒の発言を非難したり妨害してはいけない、の3点を挙げていた。こんな控え目なルールであるが、守らせるまでに3カ月かかった。まずは4月に言葉から、「何が正しくて何が間違っているか」を生徒に入れてゆくことが大切だ。

7.2 コミュニケーション、ゼロからの出発点

生徒同士の仲が悪い、クラスの雰囲気が不活発で暗い、といったクラスは、英語教師にとって非常にやりにくい。こうしたクラスのラポートの出発点は、まず教師が個々の生徒とコミュニケーションを取ることから始めよう。「授業コメント票」を作り、授業最後の5分間に各自に感想を書かせて回収し、生徒の感想に教師が簡単に返事を書いて返すことで、コミュニケーションは始められる。書く方式ならば、他の生徒にいじめられたりする心配なしに、安心してコミュニケーションが取れる。「この先生は僕の気持がわかってくれる」という実感が、少しずつ教室にうるおいをもたらしてゆく。やがて生徒は仲の良い同士でコメント票を見せ合うようになる。徐々に、生徒作品やコメントの良いところをクラスに還流して追教材とする。そうして生徒は、クラスでお互いにコミュニケーションすることの楽しさをわかってくる。そんな時に、ボス的な生徒が誰かの作品をけなしたら、その時こそ教師ははっきりと、「この授業で他人の発言を非難してはいけない！」としっかり叱って大丈夫だ。ボスも自分に分が無いことがわかるだろう。

7.3 集団の力学

指導困難クラスには、だいたい3つのグループが存在する。

- (1) **positive group** : もともと真面目に勉強するタイプの生徒で、荒れたクラスでも授業に真剣に臨む。
- (2) **neutral group** : **positive group** と **negative group** の間にある、大多数の流動的な生徒。
- (3) **negative group** : 授業をかく乱しようとする生徒。

教師としては、ついつい **negative group** が気になって、授業中の注意を彼らに集中しがちである。しかし、彼らに注意しすぎると（それが **negative group** の狙いなのだが）、授業がそっちのけになってしまい、**positive group** の期待を裏切ることになりかねない。

たとえば、**negative group** は授業の冒頭に教師を激高させるようなことをして、授業を本題から逸らそうとする。そうすれば授業が進まず、定期テストの範囲が狭くなるからである。そういう挑発に乗っていると、結果として授業そのものの価値が低下するので、**neutral group** も易きに流れ、小競り合いを面白がって **negative group** に追従する。

このような状況では、教師は **negative group** に「君達のこと大切にしてているよ」という目線を送りながら、授業をわかりやすくしっかり進めることに主力を注いだ方がよい。そうすれば、どんなに荒れても少なくとも **positive group** の信頼は保てる。実は **negative group** も **neutral group** も、**positive group** には一目置いているのである：**positive group** の生徒たちは

意志力が強く、成績も良いからである。そして**neutral group**をしっかり指導してやると、彼らも**positive group**に入ろうと努力するようになる。自分たちだけが取り残されそうな事態に気付いて、**negative group** はやがて態度を改める。

「授業やクラスをうまくやろうと思うなら、クラスのリーダー的な生徒を教師の味方につけておけ」、指導困難校でこんなアドバイスを耳にすることがある。教師の熱心な姿勢を意気を感じた結果として生徒が慕ってくるのならそれは良いが、もしも方略としてリーダー的な生徒を手なずけて「教師の手先」に使えという意味ならば、筆者はそれに反対する。リーダー的（あるいはボスの）な生徒も、他の生徒と同じく指導を必要とするティーンエイジャーである。彼らを、「教師の手先」という不純な立場に立たせてしまえば、普通の生徒として生き・指導を受ける権利を奪ってしまう。余計な策略などに頼らずに、どの生徒も悪い時は叱り、良い時は褒める正道を行くべきである。

7.4 余計な押し問答に陥らず、わかる授業に集中する。

上で述べたように、**negative group**は授業をかく乱しようとして、違う座席に座っていたり、わざと大あくびをしたり、授業と関係の無い話題を教師に投げかけてきたり、いろいろなことを仕出かす。筆者は、それに乗らないために、その場で「直せ」「直さない」の押し問答をしないことにしていた。座席が違う生徒には、

「S君とO君、君たちは席が違っているよ。君たちの席はこうだろう。」

と指摘はする。しかしそれで彼らが直そうとしないなら、さっと気分を切り替えて授業に入ってしまう。「直せ」「直さない」の押し問答は、他生徒には迷惑な話でクラスの雰囲気悪くする。行動主義心理学によれば、望ましくない行動をやめさせる方法として、代替の望ましい行動によって問題行動を置き換えることが効果的だという。**negative** 分子と押し問答をする代わりに、**positive group** と**neutral group** をしっかり教え、褒めることだ。

8. 結びに

以上にわたって本稿は、英語学習に一旦は挫折した生徒の指導を中心に、指導困難校での英語教育を考察してきた。英語が苦手な生徒は、決して落後者ではない：学習のペースが平均的な生徒より遅いにすぎない。そして、他の人より学習が手間取るということ自体は、悪でもなんでもない。生涯学習社会において、たかだか18才程度までの学びの早い遅いは、長い一生の学びにおいては問題にはならない。要はその人がゆっくりでもあきらめずに英語を学び続けるか、チャレンジし続けるかどうかである。

実は筆者はこの4年ほど、イタリア語を習っている。ラジオ講座を聞いたり、CD付のテキストで勉強はしているが、覚えが悪く、何度も中断し、カタツムリのような歩みである。しかしそれでも、イタリア料理の名前を見るとその意味がわかったり、偶然TVのイタリア語講座を見て内容が理解できたりすると、少しずつ進歩していることを実感する。早い遅いはあるけれども、学ぶことは楽しいことだ。この、学ぶことを楽しむという根本姿勢が、指導困難校での授業の原点だと思う。

引用文献

旺文社（2009）中学校英語検定教科書 *New Crown English Series New Edition 3*

- 桐原書店 (2008) 高等学校英語検定教科書 *Pro-Vision II*
- 斎藤栄二 (1984) 『英語を好きにさせる授業』大修館
- 酒井英樹 (2010) 「中学生の英語学習状況と学習意欲」、ベネッセ教育開発センター (2010) 『第一回中学校英語に関する調査報告書』
http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html
- 東京書籍 (1999) 中学校英語検定教科書 *New Horizon English Course 2*.
- 東京書籍 (2011) 中学校英語検定教科書 *New Horizon English Course 2*.
- 藤原 仁 (1995) 『35 years ago』 セト・インランド・タイムズ
- 山田 淳・松浦伸和・柳瀬陽介 (1988) 『英語学力差はどこから生じるのか』 大修館
- Brown, H.D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman.
- Gass, S. M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Krashen, S. and T.D. Terrell (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality* (2nd Ed.). New York: Harper & Row.
- NHK取材班 (1993) 『NHKサイエンススペシャル 脳と心』 NHK出版
- Pica, T. (1994) 'Research on Negotiation: What Does It Reveal about Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?' *Language Learning* 44:3, pp.493-527.
- Simon, B.S., L.W. Howe, and H. Kirschenbaum. (1972) *Values Clarification*. New York: A & W Publishers.
- Swain, M. (1995) 'Three Functions of Output in Second Language Learning' in Cook, G., et al. (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.