

第二言語習得理論と日本の英語教育

— ナチュラル・アプローチの見直しを中心として —

Second Language Acquisition Theories and TEFL in Japan

長谷川 潔*・佐野富士子**

by Kiyoshi HASEGAWA* and Fujiko SANO**

1. はじめに

最近、コミュニケーション能力をつけることが英語教育の大きな課題となっている。日本人は一般的に聴解力が不足するうえに、文法的には正しくてもその場の状況においては適切ではない文を生み出す傾向にあるからである。

そこでコミュニケーション能力をつけることを目標としている教授法の中でも、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach 以下 NA と記す) を取りあげ、英語科授業を改善する一案として洞察を試みる。

NA は、①数々の弊害が現れてきたオーディオリンガル教授法 (Audiolingual Method) への反動として生れたこと、②コミュニケーション能力の育成を目標にしていること、③カリキュラムの編成 (design) が場面 (situations), 機能 (functions), 話題 (topics) に基づいていることの三点から、イギリスの応用言語学者によって提唱されたコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach 以下 CA と記す) と似ている、との指摘もある。しかし NA はアメリカ、カリフォルニアの第二言語教育者であるトレイシー・テレル (Tracy Terrell) の長年にわたる実践に、南カリフォルニア大学の応用言語学者、スティーブン・クラッシュン (Stephen Krashen) が、第二言語としての英語の習得に関する理論的裏付けをして、体系づけられたものである。日本以外の国における第二言語教育に効果が大きかった教授法が、そのままの形で日本における外国語教育に同様の成果が期待できるとは限らない。外国語教育は第二言語教育の一部ではあっても学習環境や動機付けに差があるので、日本の現状にあった教授法を取り入れることが必要だからである。

そこで以下の手順をふんで二者を比較しつつ、NA が日本の英語教育の事情に合致しているか否か、どの程度有益であるのか検証を試みた。

まず第一に、リチャーズ (Jack C. Richards: 1985) の定義にしたがって、NA と CA が教授法 (method) としてまとまるまでの三つの過程、approach, design, procedure を文献にあたって比較検討した。この二つの教授法は、カリキュラム編成 (design の一部) に類似性があるものの、言語や言語学習に関する理論 (approach) と、使用する技術や手順 (procedure) の面で違いがある。

* 英語教室 (Dept. of English)

** 経営学部二部 (Administration Dept. for Evening Course, Faculty of Business Administration)

つぎに、NAの理論的根拠となっている言語習得に関する五つの仮説、およびそこで示唆されている五つのガイドラインは、外国語としての英語の習得にもあてはまる部分が多いのではないかと、との予測のもとにアンケート調査を実施した。この新しい教授法の現場への取り入れの難易度を計るとともに、日本での受入れの下地の有無を認識し、修正点を見出すためである。

最後に検定教科書を使った授業にはどのように応用したらよいかについて、すでになされている実践例にあたるとともに、筆者自身が勤務校においてNAを取り入れた授業を行い、今後の課題を考えた。

2. 教授法としてのナチュラル・アプローチ

1977年と1982年にテレルが自身の経験に基づいた新しい教授法を提唱し、ナチュラル・アプローチと呼んだ。それと平行して1970年代から言語習得に関する一連の論文と著書を出していたクラッシュンが理論的裏付けをして、1983年に共著で *The Natural Approach* としてまとめてから、世界中で注目をあびた。その理由として以下の特徴があげられる。

1. 第二言語習得の研究から理論的根拠を得ている。
2. 学習者の年齢に関係なく取り入れることができる。
3. 融通性が高いので全面的にNAに切替えなくても、他の指導技術と一緒に使うことができる。

さらにリチャーズとロジャーズ (Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers: 1986) は次の二点をあげている。

4. 伝達の状況における言語使用に基づいている。
5. 文法の分析やドリルは行わない。

しかし広く支持される一方で批判も多く出ているので、教授法の三つのレベルに従ってCAと比較検討する。

2. 1 理論的根拠

2. 1. 1 言語理論

CAの言語観はことばをコミュニケーションの手段としてとらえており、ハイムズ (Hymes: 1984) の定義による伝達能力 (Communicative Competence) をつけることを目標としている。チョムスキー (Chomsky) が唱えている言語能力と違って、ただ文法的に正しい文を作り出すことができる、というのではなく、コミュニケーションと文化をも包括した総合的能力であると定義づけている。文法的に正しいだけでなく、実際に使われている状況において適切でなくてはならない。

さらにハリデイ (Halliday: 1970) はことばの機能 (functions) を説明し、カナルとスウェイン (Canale and Swain: 1980) は伝達能力を四つの下位区分、文法能力 (grammatical competence), 社会言語的能力 (sociolinguistic competence), 談話能力 (discourse competence), 方略的能力 (strategic competence) に分けて更に詳しく論を進めている。

NA は CA と同様の指導目標をあげているものの、言語の性質に関する理論はそれほど詳しく述べられてはおらず、伝達技能 (communication skills) をつけることが目標である、とガイドラインに示してある。目標言語を使って伝達をすることが重視されるが、文法的正確さが軽んじられているわけではない。伝達技能を指導の中心に据えていれば、理解できるインプットをたくさん受けて、最終的にはおのずと流暢さと正確さを兼ね備えるようになる、としている。

2. 1. 2 言語習得理論

CA では言語の性質についての理論は研究は深まっているが、言語の学習あるいは習得理論に関してはほとんどふれられていない。わずかにリトルウッド (W. Littlewood: 1984) がコミュニケーション技能を発達させる方法として練習を奨励して、技能学習モデル (skill-learning model of learning) を示したにすぎない。これは認知面を強調しているから、伝達のための練習ではあっても実際の場面で使うことは重要視されない。

それに反して NA では練習よりことばを実際に使ってみることを強調しており、以下に示すクラッシュの言語習得に関する仮説は多数の実験・観察で確められ、指導のデザインや手順の基盤となっている。

1. 習得-学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)
2. 自然順序仮説 (The Natural Order Hypothesis)
3. モニター仮説 (The Monitor Hypothesis)
4. インプット仮説 (The Input Hypothesis)
5. 情意フィルター仮説 (The Affective Filter Hypothesis)

習得-学習仮説では、「習得」とは相手からのメッセージが理解でき、有意な伝達のためにことばを使うと起こる無意識な過程である、としている。さらに意識的に学んで蓄積した「学習」は習得体系に移行しない、二者は全く別のものである、と述べている。しかし中学から英語の勉強を始めて年数を経るうちに「無意識」とは言えなくても「自動的」に使えることばが次第に増えていくのであるから、この断定には無理があろう。やはり学習と習得に共有する部分があって学習体系から習得体系への移行が徐々に行われるといえよう。意識的にしる疑似的な伝達のための場を作って有意な言語材料で練習を積み重ねれば、実際の場面では自動的に伝達のことばが使えるようになるのではないだろうか。

一方、思春期を過ぎても言語を習い覚える生得的能力は失われることはなく、成人には言語を習い覚える能力は、習得も、学習も、いずれも失われずに存在する、とクラッシュ (1973) は従来の臨界期説に異議を唱えている。言語を司る脳の優位は5歳頃にすでに決まっているから、思春期に終了する脳の一側化がそのまま第2言語・外国語習得の壁に結びつくものではない。むしろ思春期以降には、ことばの習得に障害の原因となる情緒的、心理的要素が急増する。つまり自我意識に目覚め、自己に対する他人の反応を気にするようになり傷つきやすい感情を持つようになるからである、と説明している。我が国の中学生に英語学習に対する障壁があるとすれば、それが何であるのかを明確にすることが大切である。

二番目の仮説としてクラッシュェンは第二言語として英語を習得する子供と成人に見られる誤りを分析して、形態素が習得される平均的順序を示している。それによるとまず進行形の ING, 複数形, 連結辞 (to be) が早期に習得され, 次いで進行形の助動詞および冠詞 (a, the), さらに不規則動詞過去形がつづき, さらに遅れて規則動詞過去形, 三人称単数現在の -s, および所有格の -s が続くという。この順序は年齢, 母国語の背景, ことばの発達方法, 測定方法にかかわらず一定に現れることが実験で確かめられている。

日本人を対象とした外国語としての英語の習得順序の研究では, 牧野高吉(1981)が知られている。被験者は日本に住み日本の公立中学校で日本人教師から文部省検定教科書を通して英語を学習している日本人中学生で, 筆記による集団テストからでも自然順序仮説と同じ結果を得ている。また当時の2種類の検定教科書 (T: Total, P: Prince) の文法形態素の提示順序, つまり生徒の学習順序をも示しているが, 自然順序仮説とは大きく異なった順序で指導されていることが明らかにされた。

表1 文法形態素習得の自然順序と教科書における提示順序

自然順序	提示順序							
	1981年		1987年					
	T	P	T	S	H	E	C	W
-ing	8	8	8	8	8	8	8	8
複数形	2	3	2	4	5	4	1	5
連結辞 (to be)	5	1	3	1	1	1	2	1
↓								
助動詞 (進行形)	7	7	7	6	7	7	7	7
冠詞 (a)	1	2	1	2	3	2	3	2
冠詞 (the)	3	6	6	3	4	3	4	6
↓								
不規則動詞過去形	10	10	10	10	10	10	10	10
↓								
規則動詞過去形	9	9	8	9	9	9	9	9
3人称単数 (-s)	4	4	4	6	6	5	5	3
所有格 (-s)	6	5	5	5	2	6	6	4

当時と現在の教科書での文法形態素の提示順序を比較するために、筆者は1987年4月から使われ始めた教科書 (T: Total, S: Sunshine, H: Horizon, E: Everyday, C: Crown, W: One World) の改訂版について調べたところ、表1で示すように僅かな変化がみられた。数字は提示順序を示し、左側が自然な習得順序、中間の2列は牧野 (1981) からの引用、右側6列は1987年度版検定教科書における提示順序をあらわす。

この結果、連結辞 (to be) や規則動詞過去形は自然順序仮説にそっているものの -ing と助動詞 (進行形) や不規則動詞過去、3人称単数現在 (-s), 所有格 (-s) は自然順序仮説とは大きくそっている事がわかる。

しかし、文法形態素が英語のすべてではないから、教材のデザインやカリキュラムの編成を変えるには、その他の諸相に関する総合的な習得順序を発見する必要がある。その方面での研究はまだ進んでおらず、わずかに小池 (1982) がアメリカに移り住んだ日本人の子供の文法構造と方略の分析による伝達能力と文法能力の習得メカニズムの研究があるのみである。さらにピーナマンとジョンストン (Pienemann and Johnston) が「P-J モデル」を打ち立ててクラッシュェンの自然順序仮説の修正をねらっているが、まだ研究の途中である。この方面の研究が深まれば、脳の働きにそった順序で提示できるようになるので、生徒にとって理解がたやすくなり、負担も減るであろう。現段階でも、生徒は教科書にそって教えられた順に各項目を習得していくわけではない、との認識にたてば、生徒のエラーに対する理解を深めることができる。

三番目のモニター仮説では、発話は言語運用に際して、習得された言語体系から生じ、学習による言語体系は発話の正確さをチェックしたり訂正したりするモニターの機能しか果たさない、と主張している。しかし、意思や情報の意味を伝達することばは文法構造に従って並べられた語彙項目からできているのであるから、文法はことばによるコミュニケーションを円滑にするものの一つである、という立場に立って学習することは不可欠であろう。要は教室での習得活動と学習活動のバランスを保てばよいのではないだろうか。

ラーセン=フリーマン¹⁾は言語には三つの次元、構造 (structure)、意味 (semantics)、語用論 (pragmatics)、があって、それぞれの相互作用があるという。図1に見るように構造は意味とも互いに作用しあい、語用とも相互に作用しあう。何を教えるかによってそれぞれの授業ではコースの目的によって、この三つのどれかに焦点があたる。従来の日本の英語教育では、言語の構造を教える事が主流となっていて、ことばの概念や、どのような時にことばが使われるのか、だれがどのような目的でそのことばを使っているのか、に関する指導はあまり多くはなかったように思われる。

四番目のインプット仮説は習得が起こる過程を説明している。外国語または第二言語の発達途上にある者の中間言語 (interlanguage) のその時点での能力を i とすると、それより少しだけレベルの高いインプット ($i+1$) を理解して、量的にも確保されると習得がおこる、という。従って、ただ理解できるインプットを与えるだけで発話を強制すると、未習得の段階にある目標言語を無理にアウトプットすることになり、誤りが見られるようになる。

しかし、インプットの意味内容を理解するだけで本当に習得がおこるのだろうか。理解

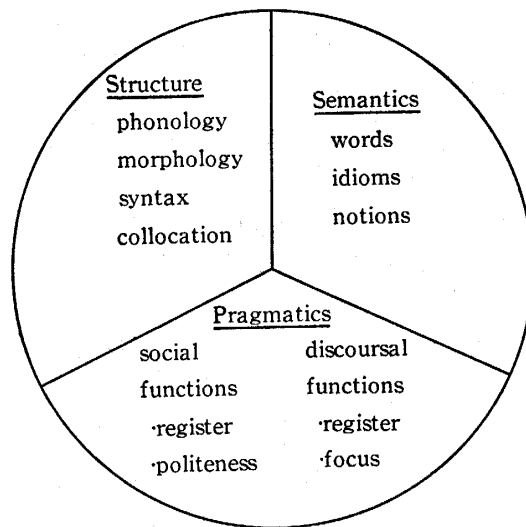
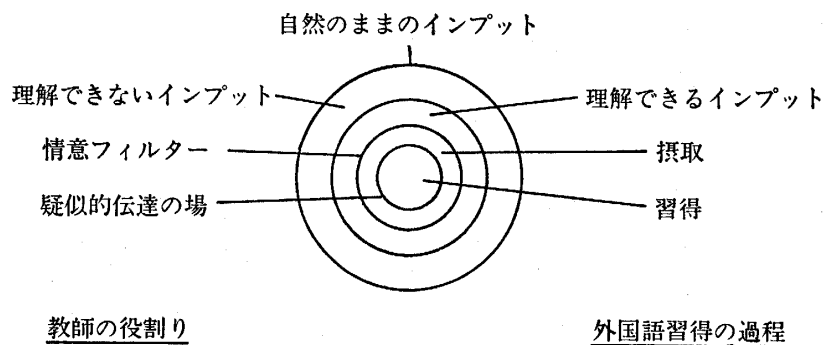


図1 Three Dimensions of Language

図2 外国語の習得が起きる過程²⁾

できたからといってすぐに能動的に使えるようにはならないし、現在の能力をかなり越えたレベルの構造でインプットを与えられた場合でも、統語構造は知らないまま内容語を理解するだけで要旨を掴むことができるのもよく経験することである。例えば中学三年で関係代名詞 *who* を習う前に、*Do you know the boy who is standing by the window?* という文を聞けば、その中の *who* が何であるかを知らなくても、他の語が全て既習語で意味がわかっているならば、全体の意味の理解はなされるのである。初学者にとって語彙の豊富さは外国語の理解に直結する重要な要素であることがわかる。したがって習得には意味と構造の両方の理解が必要であろう。

外国語の習得モデルをクラッシュェンの仮説の修正案として図2に示す。教室では大量に与えられたインプットのうち、理解できるインプットだけが、外国語に対する心理的障壁が薄い場合にそこを通過でき、摂取される。さらに疑似的な伝達の間でことばとして使ってみてモニターを半ば意識的に使い、ことばの適切さをチェックして、そこで確認された部分が習得されるのではないだろうか。そこまで達したら、ことばは実際の伝達の間にお

いて自動的に発生する。

これらの条件を日本の中学の英語の教科書に照らしあわせてみると、改訂の度に文法事項のみならず、英文の量が減らされていくのはクラッシュンの理論に反することである。

五番目の「情意フィルター仮説」はNAの特長であり、インプット仮説と並んで中心的な位置を占める。NAは応用言語学と心理学の両面を二本柱とした教授法である。言語を習得しようとする時に多くの人が持つ心理的な障壁をクラッシュンは「情意フィルター」と呼び、情意フィルター仮説を唱えている。このフィルターが低く押えられていると、動機付けがなされていて、自信を持ち、目標言語に対する態度も良く、言語習得に成功をおさめる。一方、心理的不安などによって心理的な壁が厚くなっている時は、たとえインプットが大量に与えられようと、学習はできるが、習得には結びつかない。

またヒューマニスティック・アプローチを広めてクラッシュンに大きな影響を与えたアメリカの心理言語学者、ガートルード・モスコビッツ (Gertrude Moskowitz: 1978) は暖かく、協力的で、容認的で、不安のないクラスの雰囲気、および教師と生徒との良い関係が心理的障壁を作らない条件であるとしている。

学習者は自分がよく理解していない初期の段階で、学んでいる言語を口にださなくてはならない状況におかれると、それが大きな心理的な壁となって誤りを起こしやすくなる。誤りが多くなると心理的な圧迫感はさらに強くなり、その言葉を習得しようとする気持ちが薄れる。そのためNAで重視されている沈黙の期間 (Silent Period) は、インプットが内在化されて習得が起りやすくなるよう、生徒から発話が自然に生れ出るのを待つ時期である。

しかし、英語の生活圏の外に住んでいる日本人学習者には伝達のための練習の場を用意して、外国語を実際に使わせるような工夫が必要である。たとえ文法的誤りが見られても寛容に対処し、伝達内容に重きを置く態度も要求される。

2. 2 教授法のデザイン

2. 2. 1 目的

CAもNAもともにコミュニケーション能力をつけることを目標としている。つまり、目標言語を文法的に正しく構成できるだけでなく、いろいろな状況において適切に言語を使って意味を伝達できなくてはならない。Can you pick up the paper?と言われたらYas, I can. と言って平然としていては困るのである。同様に May I use your phone?と言われて Yes, you may. と言ってしまったり、Do you have a pencil?と言われて Yes, I do. だけではコミュニケーションがとぎれてしまうのである。ここがオーディオリソナルと大きく違うところでもある。言語の形式より意味内容に焦点をあてるので、ただ文法的に正しいだけでは実際の伝達の場においては不十分である。相手との社会的、文化的関係をも一瞬のうちに判断しなければならない。つまり社会的地位が大変高いかたに向かって命令文は使えないのである。Pleaseを付けたとしても命令文であることには変わりはないので失礼にあたるからである。しかもその状況にあった会話がある程度の長さで持続されなくてはならない。

クラッシュとテレルは、NAによる言語教育課程の目標を「個人的コミュニケーションのための基本技能」を伸ばすこと、に絞っている。「アカデミックな学習技能」まで同時に伸ばそうとしても無理だからである。書式を読んで記入する、個人的手紙を読んだり書いたりする、公共の場で伝達を聞いたり、情報を求めたりする、などの具体的下位目標は学習者のニーズを考慮したうえで選択することになる。したがって幅広い年齢層の、いろいろなタイプの学習者に対応できる融通のきく教授法といえる。

2. 2. 2 シラバス

CAもNAも「文法中心のシラバス」ではなくて、「意味中心のシラバス」であることは共通である。したがって従来の文法構造の難易度によるリストとは対称的な様相を呈する。どの意味を伝えるか、が指導項目の選定の基準になっている。

NAは学習者のニーズによって言語教育内容を調整できる柔軟性を有するが、一般的な学習者向けのシラバスの例を場面 (situations) と話題 (topics) のリストの形で示している。機能 (functions) はリストには明示されていないが、基本技能の目標を表す三要素の一つとして場面、話題と並んで重要視されている。

実験や観察で確認した第二言語習得理論に裏付けられたNAに対して、CAは意味や言語使用という観点から、シラバスはどのようにあるべきか、との研究に支えられている。意味を伝えることばを教授するための項目のリストに概念 (notion) と機能 (function) を明示すべく、ヨーロッパ会議 (the Council of Europe) に委託を受けた応用言語学者たちが目標言語の必要度の分析を行った。どのような「場面」(situation) で目標言語を使いたくなるかを検討し、その場面に必要な概念と機能を明らかにし、そこで使われる言語表現を提示した。その後、ウィルキンス (D. A. Wilkins), ウィドワソン (H. G. Widdowson), ブラムフィット (C. Brumfit), ジョンソン (K. Johnson) らが相次いでそれぞれのシラバスを提唱した。最近では概念と機能を中心とするよりも、テープを聞いて地図を描いたり表を埋めたりする作業 (task) や、教師と生徒の相互作用 (interaction) を中心とする方向に向かっている。ニーズの分析が一層すすみ、シラバスの改訂が順次なされている教授法である。

一方NAも活動の内容は表やグラフや広告を使った作業、対話やインタビューといった相互作用が奨励されている。これらは授業における習得活動として詳述されている。

2. 2. 3 言語活動

伝達能力をつけるためにCAでは「ことばを使う」ことが要請されている。絵や地図を完成させたり、それぞれ似通った絵を持った二人の生徒がお互いの共通点や相違点を質問をしあいながら見つけるインフォメーション・ギャップ (information gap) を含む課題を与えたりする。スキット、対話、役割練習、さらに討論などが行われることもある。

NAも同様に伝達能力をつけるのが目的であるが、活動の中心はことばを使うことよりもむしろ理解することに焦点があてられる。目標言語を発することができるようになる前の段階の活動にこの教授法による活動の特徴があるといえる。初期の段階では発話は求め

られず、ただ理解に努めるようしむけられている。理解したことを生徒は身振りで示す。次第にインプットの蓄積が増えてアウトプットが出せる状態になってくると、始めは一語文、Yes/No の答え、又は短い句を使って答えるようになる。さらに either-or question から wh-question へと進展する。この間、発話させることよりも、むしろ情意フィルターを低く押えることと理解を進めさせることに力点が置かれる。

さらに指導の段階が進んでくると CA と同じ活動をする。つまり自分の知らないことを答えを知っていると思われる相手に尋ねるインフォメーション・ギャップのある対話、時刻表や広告を使った課題、インタビューによる情報集め、など伝達のためにことばを使う活動を行なう。

さらに初期の段階をおしすすめるために、単語だけ自分の好きなものを選んで埋めこめばいいような終末開放文 (Open-Ended Sentence) や、部分的に創造して話を続ける開放対話 (Open Dialog) が提唱されている。クラッシュンとテレルはその著書のなかで次の例をあげている。

例 1 Open-Ended Sentences: In my bedroom, I have a _____.

例 2 After class I want to _____.

例 3 Open Dialogs: -Where are you going?

-To the _____.

-What for?

-To _____.

例 4 -Are you hungry?

-_____.

-I think I'll order a _____. How about you?

-I'd prefer _____.

これらの例からわかるように、生徒は自分の言いたいことばを選択して入れる。オーディオリンガルのように、入れるべきことばが予め決まってい型にはまった練習を繰り返すのとは様相を異にする。

さらに新語を増やし、定着させる方法として連想 (association) が紹介されている。自分がしたいことについて話せるようになる、との目的を話したうえで黒板に I like to _____ と書き、各自好きな活動を選択させて発表させる。それを板書して全部出揃ったところで We all like to eat. といったコメントを加えたり、Who likes to eat? のような簡単な質問をする。インプットを重ねて与えるためである。

その他口頭によるコミュニケーションを発達させるために以下の習得活動が詳しく例示されている。

1. 情意性・人間性重視の活動……対話、面接、好みの順位、個人的情報に基づいた図・表、自分自身についての情報公開、想像力を働かせる活動
2. 問題解決活動……作業とシリーズ、表・グラフ地図、特定場面の話しことばの育成、広告

3. ゲーム
4. 内容中心の活動
5. 習得活動のためのグルーピング法…再編成, 一人中心, 全員活動のグループ, 二人一組, 小グループ, 大グループ

これらの活動の目的は, 形式を意識的に学習する文法とは違って, 意識を内容に向けさせるためにももしろく有意義なものでなくてはならない。

2. 2. 4 教師の役割

CA では学習者のニーズを分析すること, 学習者間のコミュニケーションの網を広げるカウンセラーであることが教師の役割として課せられている。ニーズに見合った言語材料を与え, 理解の難しいインプットを易しいことばに言いかえたり, 理解を確認したり, フィードバックを与えたりする。さらにコミュニケーションのセッティングをするため, 学習者が中心となるグループ活動を用意し, 活動が終わったらそれを展開し, 別の言い方を提示したり, 自分たちで誤りを直す話合いをもリードするよう求められている。目標言語を母国語としない教師にとっては負担が大きく, 限られたことしかできない。

NA では習得活動を行なうことで教師は次の役割を果たすことになっている。

- (1) 新しい語彙の導入
- (2) 学習者の習得に役立つ理解できるインプットの提示
- (3) 学習者の口頭発表の機会の提供
- (4) 情意フィルターを低めるのに役立つグループ意識, 連帯感の浸透

2. 1. 2 の図1で示したように理解できないインプットを理解できるものに変え, 高い情意フィルターを取り除き, 疑似的伝達の場を提供して, 外国語の習得にとってのマイナスの要素を取り除くのが教師の役割と言える。

2. 3 指導の技術と手順

理論的背景を知らないで NA による授業を初めて見る人にとっては, とにかく生徒を黙らせておく指導法であるとか, 従来なら Yes, I am. と答えられるところを Yes. とだけしか言えなくするなど誤解されて受け取られるかもしれない。

ガイドラインに示されているように理解は発話に先行するので, 初期の段階では話すことは強制してはならず, ひたすら理解できるインプットの蓄積に努める。教師の語りかけに対して初めのうちはうなづきなどの動作や短い返事でもよく, 次第に話せるようになるのを待つ。発話より理解を重んじるからである。

しかし外国語としての英語を教える場合には, インプットの量が思うように確保できないうえに, 実際にことばを使ってみる機会が教室内に限られてしまうから, 発話を引き出す工夫も必要である。クラッシュのいう沈黙の期間 (Silent Period) を短縮するようしむけるのである。アウトプットすることでそれが別な形でのインプットにもなる。

また外国語に対する心理的障壁を極力低くするために, 教師と生徒のよい関係を保つ。習得が進まないうちは誤りも多くみられるが, 逐一直して話しの腰を折ったり, 生徒のや

る気をそいだりしてはならない。誤りは直接直さないというのが NA のやり方である。

しかし生徒の誤りは教師として見過ごせないことであるので、正確な形式を再提示するとともに、誤りに気付かせるようにしなくてはならない。また直すにしても、どのような誤りは直すのか、いつ、どのように直すのかを考える必要がある。NA では指導や活動の焦点は、話されている、または書かれている内容に焦点があたっているのです、そのような場合には間接的に形式の不備があったのだということを感じさせる対応をするとよい。

T: How did you get to know each other?

Ss: We were friends in New York.

T: You were? You mean...you made friends with each other in New York.

Ss: Ah, yes!

このようにすれば対話はそのまま続行し、生徒も話そうとする気をそがれなくてすみ、習得の段階がそこまで進んできている学習者であれば自分の誤りにも気が付く。

CA も NA と同様の指導目標を持っているので、基本的には誤りの対処も同じである。ただ文法を梯子にみだて、そのまわりに機能・概念を螺旋状にからませたシラバスをブルムフィット (Brumfit: 1981) が提唱しているように、CA では伝達技能だけではなく文法的正確さも期待される。加えて、沈黙の時間は設けられずに、授業では始めから、習ったことはすぐ口に出すようしむけられることが対称的である。

3. 日本の英語教育とナチュラル・アプローチ——アンケート調査に基づく考察

NA の考え方が、日本における外国語としての英語教育にも効果をもたらす部分が大いのではないかと、との予測のもとに、クラッシュンの仮説および NA のガイドラインが現場で受入れられる素地が有るか否かをアンケート調査した。参考資料(1), (2), (3), (4)に示すように、英語科授業に関する質問20項目は言語習得の五つの仮説およびナチュラル・アプローチのガイドラインから導きだしたものと、直接関係のないものが意図的に混ぜてある。そこで本章ではナチュラル・アプローチに関する考えかた15項目だけを抜きだし、どのくらいまで共感をもたれているのか数字によって示してみたい。

調査は四回にわたって実施し、第一回目は昭和61年10月に、文部省教育会館筑波分館における昭和61年度第一回中学校英語教育指導者講座の参加者 90 名 (以下 T と記す)、神奈川県厚木愛甲地区中学校英語科教育研究会の参加者 30 名 (以下 A と記す)、東京・神奈川の国立私学中学校の英語科担当者 70 名のうちの回答者 20 名 (以下 P と記す)、横浜国立大学の教育学部の英語科学生 31 名 (以下 Y と記す) を対象とした。第二回目は³⁾昭和 62 年 3 月に全国の公立中学校の英語科担当教員 700 名を対象とした。第三回目は前の二回の調査で問題の多かった箇所を細分化した質問事項を用意し、昭和62年10月に文部省教育会館筑波分館における昭和62年度第 1 回高等学校英語教育指導者講座の参加者 75 名を対象として調査した。第四回目のアンケート内容は初めのものに戻し、昭和63年度第 2 回高等学校英語教育指導者講座の参加者 88 名を対象として、平成元年二月に実施した。

二回、三回および四回目は賛成反対の度合いを五段階にわけ、集計結果を正確に読み取れるようにした。また第一回、三回、四回目には、外国から紹介されている各種教授法、

理論を列挙し授業に応用したいか否かを問うことで、NAを知っているか、知らないかをも間接的に尋ねることもできた。NAを知らないにもかかわらず、そこに示唆されている事柄に共感を覚え、実践している、あるいは実践したいと思っているとなれば、現職の日本人教師による英語教育の場でNAはおおいに取り入れられることになるであろう。以下、仮説ごとに集計結果の分析を試みることにする。

3. 1 習得—学習仮説を中心とした考察

習得—学習仮説では、第二言語の能力を伸ばす二つの方法、「習得」と「学習」とを区別しており、この仮説を基に「伝達技能をつけること」、「習得活動が中心であること」をガイドラインの中に盛り込んである。

ところが第二回目の調査の間2に示されているように、授業でよく使用する教材・教具は教科書が97.6%、業者のドリルやワークブックが55.8%であり、TV番組の視聴、鑑賞資料、新聞や雑誌の切り抜き、などはほとんど使われていないことがわかる。教授法に積極的な工夫がないと「英語についての知識を学習させる」結果になってしまうであろう。

さらに「意思疎通ができるようにする練習や指導をする」に第一回目調査のT, A, P, Yの平均が47.8%、二回目が69.6%、三回目が82.6%、四回目が95.5%の賛成がみられた。

「習った英語を使って意思伝達することを目標とする」にはそれぞれ、74.4%、87.8%、93.3%、78.4%が賛成している。このように賛成が多いことは、英語を習得させて使えるようにさせるべきである、との考えが広まっていることと、文部省教育会館分館における英語科指導者講座が英語で行われていることと合っていると思われる。

しかし「英語の形式に焦点をあてて言語操作すること」に賛成は、一回目の平均値では14.4%と低く、四回目も21.6%と比較的低かったが、二回目が40.1%、三回目が45.4%とかなり多く、これは英語で意思伝達することに賛成が非常に多かったことと矛盾する。自分の考えていること、感じていることを相手に理解してもらおうとしている時は、話の内容に焦点があたっていて、言語の形式はほとんど意識外にあることが多いからである。しかし習得が増してくると言語の形式にも気を配ることができるようになることは体験からもわかる⁴⁾。

また習得—学習仮説より「言語を実際に使う習得活動が中心である」とのガイドラインが導き出されるが、授業に歌やゲームなど教科書以外のものも取り入れて、言語の形式から焦点を移し、習得を図ることに多くの賛成が集まっている。第一回目は「ゲームを取り入れること」に反対が平均3.3%、「教科書以外のものを取り入れること」に賛成が平均81.1%あり、第二回目はそれぞれ6.3%、95.4%、四回目には5.7%、93%であった。

以上四点から、現職教員の多くが英語を実際の意味伝達のために使えるようにする指導法をとることを望んでいて、ゲームなどの言語活動の場で英語を伝達のために使わせることに賛成であることがわかる。したがって習得—学習仮説、およびガイドラインの「伝達技能を付けること」と「習得活動が中心であること」には既に受け入れの下地ができていることがわかる。日本では英語を使って生活しているわけではないので、真の意味での意思伝達はなくても、疑似的な伝達の練習を言語活動として多く取り入れればいいのではな

いだろうか。

さらに各種教授法、技術、理論に対するコメントがなかった人数、つまり間接的にまだNAに関する情報を手にしていないと推察されるグループの中に占める英語科教育の考え方に関する質問の各項目の回答数の割合を比べると、回答者の多い区分ほど数字が酷似していることがわかった。つまり、NAを知っていようがまいが、英語教育に関する考えかたの傾向はあまり変わらないことになる。翻って言えばすでにNAを受け入れる下地ができているということにもなる。

3. 2 自然順序仮説を中心とした考察

自然順序仮説によると、第二言語の文法構造が予測可能な順序で習得されるが、必ずしも学習の順序と一致するわけではないという。クラッシュェンは、形態素の習得順序があることは実験と観察でわかっているが、カリキュラム編成に際しては、自然順序に従わなくてもよい、と言っている。

しかし第二章でふれた通り、現行の中学の英語教科書における形態素の導入順序は、自然順序とは共通する部分も少しはあるが、一致していない部分が多いことがわかっている。自然順序は、日本人教師から外国語としての英語を日本国内で学ぶ日本人にもみられるのであるから、日本の英語教育に応用できる部分があるのではないだろうか。しかし英語の諸相を明らかにして教科書の配列を変える事は早急にはできない。現段階では、習得の準備ができていない事についての間違いを直しても、学習はされるが習得はなされない、との認識に立てば、誤りの訂正に対する考えかたも変わってくるであろう。

アンケート調査の結果からも「教科上の誤りに関する指摘は厳しく行う」に反対が圧倒的に多かった。同時に「誤りは訂正しない」に反対も、四回を通じて圧倒的に多かった。この仮説にそった解釈をすれば、教えたことを教えたとおりの順番で習得するわけではないので、間違えたからといってことさらに厳しく叱ったところでしかたがない、しかし誤りの訂正はする、との立場が見えてくる。習得には順序があるので、その時がきていない項目の誤りを直そうとしても難しいことが多い。起こった誤りを訂正するか否かを論議することと同時に、誤りが起こらないような授業の運びかたも考えるべきであろう。

3. 3 モニター仮説を中心とした考察

モニター仮説では、学習、つまり意識的な文法の知識の蓄積は第二言語の伝達能力を伸ばすのには重要ではない、とされている。確かにルールだけをそらんじて、言葉を使えるようにはならない。

四回実施した調査では、文法力と英語を使う力との相関関係を否定する割合が50%、42.3%、1.3%と回を追う毎に減り、四回目では26.1%に増えている。また、三回目の調査では84%の人が、四回目の時は42%の人が、文法は英語を使う力をつけるうえで何等かの関連を持つことを認めている。

次に、指導の焦点をどこに置くかについては、NAでは話された、または書かれたことばの内容に焦点を置くよう示唆されている。一回目調査では「言語の形式に焦点を置く」

数字が11.5%と低く、パターン・プラクティスの誤用による弊害が認識されていることを示している。ただ機械的に置換え練習をしても外国語は身につかないからである。しかし二回目では44.8%にまで増え、さらに第三回目は45.4%になり、英語の形式に焦点を「当てない」はわずか5.3%しかなかった。

語彙さえ知っていれば、スピーチや書物の内容は、一般常識やその方面の背景となる知識を使ってかなりの部分まで理解が可能である。しかし、内容の理解に形式や構造の理解が伴わなくては、目標言語を使えるようにはならない。教室における習得活動を増やすことは必定であるが、習得と学習の場をはっきりと区別しすぎたり、学習活動をことさらに軽視する必要はない。短期間に効率良く構造の理解を促すには、やはりある程度の文法説明は必要であろう。そのうえで意味内容に重きを置いた言語活動をするとうい。ことばの形式のみに焦点を置いた無味乾燥で機械的な置換え練習は避けるべきであろう。

リヴァーズ (W. Rivers) は、言語を使用できるようになるには、言語の知識と言語のコントロールが基礎になっている⁵⁾ という。そして言語をコントロールする力は、言語活動が育てる創造性を通して進行していく、という。クラッシュェンの用語を使えば、学習して蓄積した言語体系から、モニターを活用して意識的に発話を導き出し、言語活動という練習の場で自分の表現を作り出し、その回数を多く持つことで習得に結びつける、ということになるが、モニター仮説と真向から反対する論である。

リチャード・オールライト (Richard Allright: 1979) が、コミュニケーションを教えるのか言語を教えるのか、との実践にかかわる議論のなかで少しずれて重なった大小の円を使って、伝達能力 (Communicative Competence) と、ことばの構造や文法に関する語学的能力 (Linguistic Competence) を説明している。両者が共有する部分は多いが、構造や文法の力をつけることに焦点を置いた授業をすると、伝達能力のうちの触れずに終わってしまう部分がたくさん残る、という。逆に伝達能力に焦点を当てれば、ほとんど全ての語学的能力がカバーできるという。図3はその概念を表す。

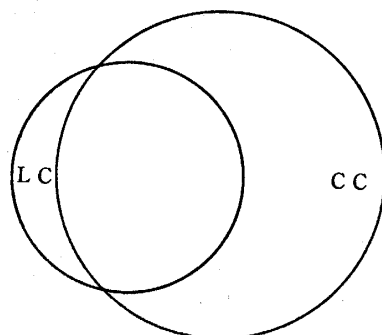


図3 LC and CC

したがって、外国語として英語を学ぶ際には、学習活動が意思伝達する能力の養成に役に立たない、と考えるより、少ない時間における最大効果をねらって、伝達能力の向上のために、必要最少限の文法を教えるようにしたらいいのではないだろうか。文法もコミュニケーションをより円滑にする手段の一つと考えれば、文法のための文法をやらなくて済

むし、日常生活のどのような場面でどのような表現を使い、どのような文法事項が含まれているか、を関連づけて教えれば、限られた学校の授業時間内で効果的な指導ができるであろう。

3. 4 インプット仮説を中心とした考察

理解可能で適切なレベルのインプットを豊富に与えるべきである、とするインプット仮説が NA の中核をなしている。そのために、与える言語材料の、トピックと意味を理解しやすくコントロールして提供すること、および理解の内在化が進むよう習得活動を行なうこと、が指導の体系に組込んである。しかし、一般には英語のシャワーを浴びるとよいとは言われているものの、日本では多量のインプットを用意するのは現実問題としてなかなか困難である。

それを反映してか、一回目の調査では「英語のシャワーをあびせるように、できるだけ多くふれさせる機会を作る」ことに賛成が、Tが50%、Aが40%、Pが70%、Y:88.9%と若い世代を除いて低い数字にとどまった。しかし第二回目の調査では73.7%、三回目には68.7%、四回目には83.0%という高い数値がでた。英語を話せるようにさせたい、との気運がますます高まってきている、と思われる。それと同時に一回、二回目調査の対象と、三、四回目の対象が中学と高校という違いも表れているともいえる。

さらに、限られた授業時間数の中で、出来るだけ多くインプットを供給するためには、教師が授業中に英語のみを使うことも考えられる。好都合なことに、NA では母国語の使用を禁止しているわけではなく、その方が有効であると考えられる時には使ってもよい、とされている。したがって、team teaching ができる恵まれた環境になくても、native-speaker teachers でなくても、NA は取り入れる事ができるのである。さらに授業に際して教室英語を使ったり、口頭による言語活動をさせたり、速読・多読をさせたり、家庭でもテープや放送を聞かせたりすれば、多量のインプットを与えることができる。調査でも目標言語以外は使用すべきではない、との考えに賛成した割合は低く、一回目のTが0%、Aが3.3%、Pが10.0%、Yが5.6%、二回目でも11.3%、四回目には9.0%にとどまっている。

以上二点に関しては、NA 取り入れに問題は無いように思われるが、理解できるインプットをどの程度用意すべきかは数値で決めることはできない。

次に、発話訓練の開始を教師側が強制しないで、生徒の自発的アウトプットを待つことがこのアプローチの特徴の一つであるが、この点は従来の教授法と大きく異なる。外国語教育の入門期から、発音の訓練や発話の練習を重んじると、理解したインプットが内在化しないうちにアウトプットに神経を使わなくてはならなくなるから、それだけ習得が遅れる。したがって発話は強制しない、時期が来れば自然に発話は現れてくる、というのがNAの基本的姿勢である。理解できるインプットを蓄積する時期には、1つの技能に集中することが肝要であるので、いつ話し出すようにするかは、生徒個人の判断と選択に任されている。何にしる、生徒自身の選択に委ねられるということは、日本の児童の教育の現場では見られない考え方である。

しかし、聞くだけで理解が速く進み、インプットが内在化するのだろうか。口頭練習をすることになっていけば、意識的に注意してよく聞き、結果として早く内在化が起こることもあるのではないだろうか。教師側が、目標言語を使う必然性を持った発話練習の場を用意しないと、沈黙をいとわない日本人にとって、自らアウトプットを始めるきっかけを掴みそこなってしまうこともあるだろう。誤りを笑われる事を嫌う思春期の子供にとっても同様であろう。クラスでは少しぐらい間違えてもいいのだ、という理解を作っておくことも必要である。

NAをそのままの形で受け入れるとしたら、「英語の授業の第一時間目から、またはごく早い時期から、口を開かせて発話訓練をする」とのアンケート質問事項に対して、集計結果の数字が低くなってはならない。しかし、第一回目の調査ではTが74.4%、Aが76.7%、Pが90.0%、Yが88.9%、二回目には89.5%、四回目には86.4%と高くなっている。これはオーディオリンガリズムの影響が強く残っている事の表われであろう。三回目の調査では表現を変えて、「十分理解が進んでいないうちは、発音練習や対話練習を含めて、口頭練習はしない」としても、37.3%が口頭練習を始める、との考えを持っていることがわかっている。それに反して、十分理解が進んでから練習を始める、とした割合は17.3%しかない。十分理解が進んでいなくても口頭練習させる、と回答した人たちに、その内容を質問したところ、「テープなどの後について言う発音練習」が24%、「場面・話題を中心とした対話練習」が10.7%、「文法や文型を定着させるための置き換え練習」が9.3%であった。やはり、外国語教育において、早くから発話させる考えは、根強く残っているようである。

一般に年少児より年長児、子供より大人の方が初期の習得は速く進むことが知られている。構造の理解の度合いが大きいからであるが、教室では生徒の年齢と興味にあった題材を選び、それに基づいて dialog, questions and answers, interview などを行えばよいだろう。そうすれば理解可能なインプットをさらに印象深くして、記憶を助けることになるであろう。同じ材料でも、ただ聞くだけより実際に体験してみる方が、忘れにくくなるものである。必要以上に誤りを誘発しないためにも、silent period は用意するが、あまり長く取り過ぎない、というのが日本の現状にあった考え方であろう。クラッシュの被験者と本稿の対称者である中学生とでは、精神的発達段階が違うからである。

次に、英問に対する答えは初めは「うなづき」などの動作や日本語による返答でよい、との意見も、第一回調査のAを除き、一回目、二回目を通じて、それほど多くなかった。NAによる授業では教師からの働きかけに対する生徒側の反応が求められているが、インプット仮説では、発話が見られる前の段階では目標言語以外の方法による返答でも良い、と示唆している。従って、賛成の回答者の割合が多くなってはならないのだが、実際はこの調査の対象になったのは、幼稚園や小学校ではなく、中学校の先生がたである。中学生であれば、また教科を離れた話題でなければ、Yes/No Question ぐらいには英語で答えられるのであろう。中学生にかける期待は小さくないようである。特に「英語にふれさせる機会を多く作る」とことに関連させると、英語をたくさん聞かせてできるだけ英語で反応させたい、とする傾向は、私学の先生がたと大学生に強い事がわかる。

以上の事から NA を取入れる上で、英語に多く触れさせる事、授業では日本語も時には使っても構わないこと、英問に対する反応の仕方に寛容性を持つ事、に関しては問題ないと言えよう。ただ外国語教育の初期からの発話訓練に関する考えかたをそのままの形で取入れるのは難しい。機械的な置き換えによる口頭練習ではなく、実生活におけるコミュニケーションにつながるように、場面と状況の中での対話練習をすればよいであろう。クラッシュの理論に反対を唱えているリヴァーズは初期からの疑似コミュニケーション(Pseudo Communication)を推奨している。

3. 5 情意フィルター仮説を中心とした考察

NA は、理解できるインプットの供給と共に、心理的障害の除去や動機付けが、指導の二本柱になっているのが特徴である。せつかく最適な言語材料である理解可能なインプットを豊富に与えても、生徒の情意フィルターが高ければ、インプットは摂取されないからである。

言語を学習・習得するのは生徒であるから、生徒がやる気を出さなくては何事も始まらない。その意味で、動機付けは、外国語教育の中で古くて新しい問題である。動機付けを上手にすれば、インプットの理解も進ませることができし、自信をつけさせることもできる。興味を起こさせるような教材を用意する事に関して調査でも一回目の T が 86.7%，A が 96.7%，P が 90.9%，Y が 94.4%，二回目が 97.7%，とほとんど異論の無いことがわかった。リヴァーズ⁹⁾はテストでさえ、生徒自身が楽しめるような、おもしろく興味深いものであるべきだ、といっている。

次に、うまく動機付けができた生徒のやる気をいかに育てるか、いかに挫かないか、を考えてみる必要がある。まず、授業中に不安を与えたり、バツの悪い思いをさせたりしないことが挙げられるが、一回目の T が 77.8%，A が 70.0%，P が 70.0%，Y が 77.8%，二回目が 84.0%，四回目は 84.1% と賛成率はかなり高かった。

しかし、自信が無くて、クラスで発言したくない生徒には、指名せずに発話を強要しないようにすると、NY にそった考え方になるが、これに対して三回目の調査では 96.6% という高い割合で反対意見が多かった。学校教育の中で、生徒に何等かの評価を与えなくてはならない立場からの回答として、予測できるものである。筆者は口頭で与えたインプットの理解度の測定のために、また、当てられて答えられない気まずさを与えないに、自発的に挙手したものだけに発言させていたところ、全体的に活発で、リラックスした、和やかなクラスの中にも、やはり手を挙げることに抵抗を感じて、理解できていることを表わせないでいる学生もいることが、ペーパーテストを実施してみて改めて確認できた。このような心理的抵抗感なしに発話を促すには、information gap のある pair work や small-group work が有効であるが、具体的な手順については第 4 章で詳しく述べることにする。

生徒がやる気を出して、情意フィルターに阻まれなければ、インプットの理解が加速度的に進み、習得が起こる。その習得された体系からアウトプットがみられる、とクラッシュは言っている。なるほど、生活の場で使う英語は習得した体系から現れるものである

が、日本人学習者のように外国語として英語を学ぶ場合は、学習された体系からも発話は引き出される。そして当然のことながら、初期の段階は誤りも多く見られる。

この場合の対処の仕方は、調査では、「完全な解答以外は認めない」との方針には第一回目には全員が反対し、第二回目には2.1%、四回目には1.1%の賛成しかなかった。完全主義者はごくわずかしがなく、外国語の発達段階に応じて徐々に正確さを求めていることがわかる。

さらに「生徒の教科上の誤りは厳しく指摘する」か否かについては、一回目の調査ではTが1.1%、Aが6.7%、Pが10.0%、Yが5.6%、二回目では17.2%、四回目には8%しか賛成がなく、厳しくしない傾向を示している。

ところが、不完全な答えも認める傾向にありながら、テストの場合には、残念ながら、順位をつけるために必要以上に厳しく採点する傾向がある。例えば、I like apples. でもよいのに、be fond of をターゲットにする課では、I am fond of apples. と書かないと正解としない例もある。

誤りの対処の仕方は文法・訳読法やオーディオリンガルとは大きく異なっている。NAでは、情意フィルター仮説に基づいて、授業中に生徒が冒す誤りは直接訂正しない。生徒が訂正される事によって得るものは、バツの悪い思いをして、情意フィルターを上げてしまう事のマイナス面を補わないからである。それほど習得には情意面の配慮が欠くべからざるものになっている。

確かに native speaker と non-native speaker との自然な状況の日常会話においても、文法的ミスは訂正されないのが普通である。チャンら (Chun et al:1982) によると、そのような場合、意味を伝える上で特に差支えがなければ、そのまま会話は続けられるし、意味が不明瞭であれば、聞返しや言いかえをして、事実が確められる。訂正が多いのは事実関係や話題の誤りがあった時である。

しかし本当に誤りの訂正は習得に有利には働かず、学習にのみ役に立つのであろうか。誤りがあっても訂正されなければ、学習者は自分のアウトプットを正しいものと誤解して間違っただけのまま定着させ、化石化を起してしまうこともあるのではないだろうか。日本人にとって、英語は外国語である以上、生活しているうちに更にインプットを得て、自分で誤りに気付いて訂正するということは期待できないからである。やはり教師が気付かせて訂正すべきである。教師と生徒の良い人間関係が出来ていて、心情的には支え、励ましていることがわからせてあれば、語学上の誤りを指摘しても、生徒の感情を害したり、やる気をそいだりすることにはならない。目標言語で発言できたこと、内容は適切であったことを認めた上で誤りを訂正すれば、学習にだけでなく習得にも役に立つ。

NAでは、訂正する代わりに正しい形のインプットを重ねて与えることが勧められている。以下は筆者の担当するクラスでの実例である。英語がひどく苦手であると自ら言っている学生から次のような発話が見られた。

T: Do you remember the new teacher's name?

S: *She name is Miss Long.

T: That's right. Her name is Miss Long.

このように文法に多少の不備があっても、ことさらに批判はしない。発言したことの価値を認め、焦点を当てている内容が把握できていればそれでよしとし、正しい形式も同時に与える。その項目が学習者の習得の時期に来ていれば、誤りのあったことに気付くし、自然順序の後の方にあるものなら、そのままになる。

調査でも、「生徒の誤りは訂正しない」に賛成は一回目のTに1.1%、Aに3.3%、Pに0%、Yに5.6%、二回目には3.3%、四回目には1.1%しかなかった。三回目には81.3%が訂正をする、との考えを持っており、やはり生徒の誤りは見逃さないであろう。何をいつ訂正するかについては、結果的には、37.3%の人が「書きことばで形式に焦点が当たっている場合」に「文法・形式」を、ついで「内容・事実関係」を訂正するような数字がでているが、「いつ」と「なに」の因果関係が一致していない回答もかなり見られた。話しことばで内容に焦点が当たっている場合に文法、形式、発音にいたるまで直しては、話の腰を折ることになり、生徒のアウトプットを阻害することになる。

以上の結果から、誤りの指摘や訂正は直接的、間接的にする、ただし心理的なマイナスにならないような方法を用いる、ということがNAを日本の英語教育に取り入れる際の修正点になるだろう。しかし、教科に対する興味を起こさせていること、生徒のやる気をそぐような、情意フィルターを上げるようなことはしていないこと、が以上の調査結果からわかる。情意フィルター仮説のほとんどの部分で大きな支持を得ていると言える。

クラッシュの言語習得に関する仮説、およびNAのガイドラインを現場に取り入れるに際しての問題点は、以上の調査集計結果から、①発話の開始時期を早めること、②誤りを訂正することの二点に絞られる。また回を追う毎に文法教育も軽んじられるべきではなく、内容とともに形式にも意識を当てるべきであるとの注意点も明らかになっている。NA取り入れの下地ができていない部分と、そのままでは取り入れられない部分の割合は表2にまとめられる。棒グラフが右に延びればNAに賛成して取り入れる用意があることを示し、左に延びればそれは問題点であり取り入れはできないことを示す。

表2 日本の英語科教育にNAを取り入れる可能性

回	NAに反対 (%)	英語科授業に対する考え方	NAに賛成 (%)
1-T	74.4	英語の授業の第1時間目から、またはごく早い時か期ら、口を開かせて発話訓練をする。	1.7
1-A	76.7		
1-P	90.0		
1-Y	88.9		
2	89.5		
4	86.4		

T	3.3		授業に遊びやゲームを取り入れるのは中学生の知的レベルにそぐわない	
A	3.3			
P	5.0			
Y	0			
2	6.3			67.6
4	5.7			76.1
T	0		完全な答えができた時だけ大いにほめるべきであり、完全な解答以外は認めない	
A	0			
P	0			
Y	0			
2	2.1			88.0
4	1.1			81.2
T			英語のシャワーをあびせるように、出来るだけ多く英語にふれさせる機会をつくる。	50.0
A				40.0
P				70.0
Y				88.9
2	3.6			73.7
4	3.4			83.0
T			中学生全員が簡単な英語で日常生活にかかわる意思疎通ができるように指導すべきである。	47.8
A				43.3
P				75.0
Y				63.9
2	3.1			69.9
4	0			95.0
T			文法のルールをたくさん教えても英語を使い力はない。	50.0
A				40.0
P				35.0
Y				41.7
2	19.8			42.3
4		42.0		26.1

T	0	英語の時間に教師は日本語を使用すべきではない。	
A	3.3		
P	10.0		
Y	5.6		
2	11.3		46.0
4	9.0		48.9
T		英問に対する答えは初めはうなづきなどの動作や日本語による返答でもよい。	66.7
A			80.0
P			40.0
Y			44.4
2	20.6		52.5
4	15.9		75.0
T	1.1	生徒の教科上の誤りは厳しく指摘する。	
A	6.7		
P	10.0		
Y	5.6		
2	17.2		46.4
4	8.0		61.4
T		教科書以外のもの（歌、ゲームなど）も取りいれるとよい。	81.0
A			93.3
P			80.0
Y			94.4
2	1.1		95.4
4	1.1		95.5
T		生徒に授業中に不安を与えたりバツの悪い思いをさせたりしない方がよい。	77.8
A			70.0
P			70.0
Y			77.8
2	3.9		84.0
4	3.4		84.1

T			86.7
A		生徒に教科に対する興味をおこさせるようにすべきである。	96.7
P			90.0
Y			94.4
2	0.8		97.9
4	1.1		96.6
T	14.4		
A	20.0	中学のうち英語の形式に焦点をあてて言語操作ができるようにさせる。	
P	10.0		
Y	16.7		
2		44.8	13.1
4	21.6		48.9
T			1.1
A		生徒の誤りは訂正しない。	3.3
P			0
Y			5.6
2		88.2	3.3
4		73.9	1.1
T			74.4
A		中学で学習する文型や語いを使って意思伝達を目指すべきである。	46.7
P			60.0
Y			66.7
2	2.5		87.8
4	3.4		78.4

4. 言語習得に関する仮説の英語教育における応用例

4.1 習得活動と学習活動

クラッシュンの定義によると、「習得」とは無意識に行われる過程である、という。しかし、外国語としての英語を学ぶ立場から、限られた時間のなかで、日本人はいかにしたら英語を習得できるかを考える必要がある。意識的に学習した事柄も、疑似的にしる情報伝達の場を経れば、意識下に沈めることもできる。

たとえば、二種類の似たような絵のプリントを用意し、互いに見せないように指示して

おいてから配り、質問をしながらその違いを発見させる活動がある。絵には何人かの人物が、それぞれ何かをしている様子が描いてあれば、現在進行形の練習になる。

Is a painter working on a ladder?

Is a girl coming out of a store?

Is a woman walking with her dog?

この場合の練習は機械的な無味乾燥なものにはならず、ある文法項目の練習をさせられている、との意識が無いうちに繰返しその項目を使うことになる。

さらに各自の家族の一員についての作文や対話をさせると、三人称単数現在の練習になる。作文させる場合には、言語の形式を教えるために、質問をいくつか書いておき、それに答えた文をつなげると家族の紹介の文章になるようにするとよい。

What does your mother do?

Does she work hard?

What time does she get up?

Who prepares breakfast?

Does your mother help you with your homework?

Do you love your mother?

これも三人称単数現在の練習である、との意識はほとんど無いまま、繰返し -s のかたちを使うことになる。しかも話題が自分の身の回りのことなので、練習の中で使った表現がそのまま実生活でも使えるのである。

外国で出版されたペアワークの本は概して、言語の機能や場面別の表現の習得のために編まれたものが多く、文法構造は著者の意識の外にある場合も少なくない。やはり、日本で外国語として英語を身につけようとしたら、文法のみ、語用論のみ、意味のみに偏らず、相互に関連性があるテキストを作りだし、文法を発信型の伝達のための言語行動に結びつける指導が必要である。

4. 2 発話を引き出す工夫

NA による授業では、理解できるインプットの豊富な供給が第一の関心事である。しかし沈黙の期間を用意して、いかに理解させ、いかに与えるか、にばかり心を砕いていると、目標言語を話すきっかけを失う生徒を出してしまうこともありえる。そこで、理解できるインプットを与えつつ、アウトプットも少しずつ引き出すことを考えてみる。

検定教科書、または一つの課が短い文章で出来ているテキストを使った授業⁷⁾を例にとると、①テキストは閉じさせて、口頭で新しい課の導入をする。新出単語は板書して意味を与える。未習の文法事項は既習の構文で言いかえたり、黒板に適宜絵や図を描いて理解を助ける。②理解を確認するために質問をする。始めは答えやすい Yes/No questions からにする。③内容がひととおり理解できたところで範読をする。この時テキストの文字を目で追わせる。④テキストに従って exercises をして理解を深める。⑤各自本文を読み、内容を頭に入れるよう指示する。その間に教師は黒板にそのストーリーのキーワードを書く。⑥再びテキストを閉じさせ、キーワードのいずれかを使って、自分のことばでストーリー

について話させる (retelling the story)。一人一文に制限し、できるだけ大勢に話す機会を与える。

このようにすると、一回の授業で一つの課をいろいろな形で五回インプットできる。質問に対する答えも長い文でなくても認める。自分のことばで課の内容について話す時に文法的誤りがあっても逐一指摘しない。例えば Oh, I see. You mean that...のように対応して、正しい形のインプットを与え直す。内容が確められるだけで、自分の間違いを直接批判されるわけではないので、英語に自信がなくても話してみようという気になる。しかし同時に自分の誤りに気付かせることもできる。さらに、一度使ったキーワードは使わないようにすると、顔を上げて黒板を見ながら、他の学生の発言を聞き、別のものを選ばなくてはならないので、クラスが活発になる。QA 活動より長い英語を話せる成就感もあるので生徒が喜ぶ活動である。

さらにその課の target sentence を定着させるために、インフォメーション・ギャップを利用した言語活動を行なう。互いに知らないことを尋ねあうことになるので、練習のために知っていることをわざと英語で聞いてみる、といった不自然さから免れることができる。しかし、日本の教科書のように文法が中心となって配列されている教材には、全ての課でこの活動のための材料が用意できるとは限らない。教師の一工夫が必要なところである。

4. 3 誤りを起こさせない工夫

NA では生徒の誤りは直接訂正しない。話をさえぎってまでも訂正するのは、生徒も先を続ける意欲をなくすし、あるべき指導の焦点が、伝達技能の養成から文法的正確さに移ってしまうからだ。誤りはどのように訂正するか、の議論を煮詰めることは必要であるし、急務であるが、誤りを起こさない工夫を試してみるのも一案である。

アメリカで中学、高校、大学レベルの第二言語として英語を指導するのに、この工夫をした授業が “The Mental Warm-up⁸⁾” と題して TESOL 1988年度大会で発表されたので手順を紹介する。

- ① 授業の最初にまず黒板にその日のテーマとなる単語を書く。
- ② 一分間で連想した語をできるだけたくさんノートに書くように指示する。
- ③ その間に出欠のチェックを黙って済ませ、生徒の間をまわって、肩越しに何が書いてあるか見る。必要があれば指示を出したり質問を受付けたりする。
- ④ 時間がきたら、一人ずつ連想した語を発表させ、教師はそれに肯定的なコメントを加えながら板書する。
- ⑤ 学年に応じて、カテゴリー別に分ける作業を話し合いですすすめたり、出てきた語を使って文を作らせたりする。グループで一つのストーリーを作らせることも可能である。

以上のようにすると、生徒は授業の最初の瞬間から考える態勢に入っている。新しいことを学ぶ準備ができることになる。しかも語を連想するので、どれが正解、ということもない。生徒の発音が多少あいまいであっても、生徒がスペリングを正しく書けなくても、書

くのは先生であるので、黒板の上には誤りは現われなくてすむ。発表者のメアリー・ラドゥノフスキー (Mary L. Radnofsky) はこの活動の利点を次のようにあげている。

1. 生徒に学ぶ準備ができる。
2. その日のトピックが明確になり、それがどのように発展するのか、生徒も興味を起す。
3. 統合や分析という、より高度な考える技能を養うこともできる。
4. 語彙と語用を発達させることができる。
5. 自分の考えたことが黒板に表されるのは喜びであり、同時に他の生徒の考えも認識できる。
6. 生徒は自分たちの学習作業に没入する。

日本でもこれを応用したら利点は大きいであろう。記憶を呼び起こして、語彙の復習になるし、英語では知らない語を母国語で連想した場合は、質問して新しく学ぶこともできる。制限時間が短いので作業に集中できる。自分とは違った連想する人が多いので、黒板に現れてくる語に新鮮な感動がある。また自分が思いつかなかった語を他の人が連想するので、忘れかけていた語の定着にもなる。ただ問題点は、使用教科書の導入事項とどのように関連づけるかである。過去形を練習させようと思えば YESTERDAY のような語をトピックに選ばよいが、いつも適切な語が見付かるとは限らない。教師側にも相当な創造力が要求される活動である。

4 コミュニケーション能力の測定

英語の習得をめざした活動の実践を続けていくと、コミュニケーション能力が発達していく。そこで、この指導法によって、どのくらいの進歩がみられたか、評価する必要がある。テスト方法は対象としている能力を適正に測定し、評価するものでなくてはならない。また測定値も信頼できる結果がでるものでなくてはならない。

サンドラ・サヴィニョン (Sandra J. Savignon: 1983) はコミュニケーション能力を以下のように定義づけている。

1. 動的な概念 (dynamic concept) であって、人間相互に関わる特性 (interpersonal trait) をもつ。
2. 書きことば、話しことば、他の多くのシンボル体系にあてはまる。
3. 脈絡に特有のもの (context specific) であって、状況や他の参加者によって適正な言語使用域 (register) や様式 (style) を選ばなくてはならない。
4. 言語運用 (performance) を通してのみ言語能力 (competence) の開発と維持と評価ができる。
5. コミュニケーションに参加している人達全員の協力による、相対的なものである。

さらに、サヴィニョンはこれらの特性を反映するテストは、同時に、文法能力、社会言語学的能力、談話の能力、方略 (strategy) の能力をも総合する、としている。具体的にはクローズテスト (close test)、ディクテーション、口頭によるインタビュー、さらに生徒の言語運用を日常観察しておくこと、を勧めている。生徒数が少なければ観察記録も可能

であり、人為的な設定でない自然な状況における対話を分析できるであろう。コミュニケーション能力の特性を反映しているだけでなく、上記の各能力を総合した秀れた評価方法である。しかし実際は一クラスの人数が多いので、せいぜい目立つ生徒が話した言葉を授業のあとに思いだして書きとめておく位しでかきない。口頭によるインタビューも、確実に一人ひとりの反応を記録できるが、時間が長くなる。

ペーパーテストで測定するには、クローズテストとディクテーションのほかに、機械で採点と分析ができる方法として以下の手順が考えられる。

- ① テスト用紙に答えの選択肢を与えておき、まずそれを読ませる。
- ② 問題を口頭であたえて、すぐに答えを選ばせる。

このようにすれば、実生活の伝達の場合と似た反応が得られる。例えば、職業をたずねる表現として、What do you do? を教えた時、それを使えるようになっているかどうか知るには、1. I am a student. 2. I am studying English. 3. I want to read a book. 4. Fine, thank you. などの選択肢を読ませてから問題の間を発する。また、Does your father play golf? のような Yes/No question に対しても 1. Yes, he is. 2. Yes he does. 3. Yes, he can. 4. No, he isn't. の中から選ばせるようにすれば文法力も同時に計ることができる。

筆者は授業中に学生の発話を引き出す工夫をしているが、日常の観察だけでは発話の内容までは記録できない。そこで定期テストではこの方法で、筆記による伝達能力、およびそれに伴う文法力を評価すべく、①相手の言うことが理解できるか、②即座に反応できるか、③文法的正確さを備えているか、④語彙が増えたか、の四点についてテストした⁹⁾。結果はおおむね良好で、授業中に口頭の言語運用がほとんどなかった者のなかにも言語能力をかなり持っている者もいることがわかった。

5. おわりに

1983年に *The Natural Approach* が出版されて以来世界中の耳目を集め、一時はオーディオリンガルに代わる教授法になるかと思われるほどの勢いであった。しかし一つの教え方が全ての学習者にとって最適であるわけではなく、今でも広く実践されてはいるもののいろいろな批判や疑問を出されるようになった。そういった疑問の一つとして、CA とどのように違うのかを解明しつつ、NA とは何であるのか、を浮き掘りにしてみた。その上でアンケート調査を実施し、NA 取り入れの可能性を探ってみた。大部分の点で賛同されており、受け入れの下地がすでに出来上がっているものの、やはりそれぞれの現場の条件にあわせた修正が必要である。

今後、日本の英語教育の場で実践していくためには、ひとつには、誤りはやはり訂正する方向にもっていき、いつ、どのような誤りを、どのように訂正するかについて合意を取る必要がある。もう一つは、発話は自然に現れてくるのを待つのではなく、意識的に学習した知識を習得体系に移行して、自動的に使いこなせる部分もでてくるように、発話を引き出す工夫が必要である。外国語教育のかなり初期から小グループ内での発話を促すべきである。文法を意思伝達の場合には役には立たないとするのではなく、文法はコミュニケー

ジョンを円滑に運ぶために生かされるべき必要な知識であるとの考えに立つ。文法のルールを教えて構造を理解させるだけでなく、それがどのような場面と状況において使われるか、というところまで教えるべきである。自分で使えるようにならないと習得したとは言えないからである。ことばの規則と機能が有機的に結びつくような文法教育の方向を探らなくてはならない。

今後は百家争鳴する教授法のそれぞれについて日本人にあった部分を洗いだし、日本の英語教育の改善をすすめる一助とすることが課題であろう。

注

- 1) Larsen-Freeman 'Three Dimensions of Language' 1988年度 TESOL 世界大会にて口頭発表。
- 2) 佐野富士子 (1989) 「発話の開始時期を早める試み」中部地区英語教育学会 紀要18号
- 3) 長谷川潔「英語教育のなかのナチュラル・アプローチ」, 昭和62年度科学研究費補助金研究成果報告書『中等教育の教育課程改善のための基礎的研究』奥田真丈他。研究協力者 佐野富士子。
- 4) 佐野富士子「ナチュラル・アプローチの見直しと応用(1)」『児童英語21』杏文堂。1989. no. 14.
- 5) Wilga Rivers 'Ten Principles of Interactive Language Teaching' 1988年度 TESOL 世界大会にて口頭発表。
- 6) *ibid.*
- 7) 佐野富士子「発話を引き出す工夫」『インプット理論の授業』渡辺時夫他。三省堂。1988.
- 8) 佐野富士子「誤りを起こさせない工夫」『児童英語21』杏文堂。1988. no. 10.
- 9) 佐野富士子 (1989) 「コミュニケーション能力の測定」『東海大学外国語教育センター所報』第8号。

参考文献 (1)

- Allright, Richard (1979). 'Language Learning through Communication.' in C. I. Brumfit and K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, O. U. P.
- Broughton, G., C. Brumfit, R. Flavell, P. Hill, and A. Pincas, (1978). *Teaching English as a Foreign Language*, Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Brumfit, Christopher (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*, C. U. P.
- Brumfit, C. J. and K. Johnson (eds.) (1979). 'The Communicative Approach to Language Teaching' O. U. P.
- Canal, M., and Swain, M. (1980). 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing' *Applied Linguistics* 1-1, Spring: 1-47.
- Chun et al. (1982). 'Types of Errors Corrected in Native-Nonnative Conversations' *TESOL Quarterly* 16 (4): 537-547.
- 土井利率・佐々木嘉則 (1987). 「外国語習得のしぜん順序に基づいた外国語指導を目指して」『英語教育』vol. xxxvi. no. 3-5. 大修館。
- Dulay, H. C., B. K. Burt, and S. D. Krashen (1982). *Language Two*, New York: OUP.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*, OUP.
- Finnochiaro, Mary. (1986) *English as a Second/Foreign Language: From Theory to Practice*, 3rd ed. New York: Regents Publishing Co.
- Johnson, K. and Morrow, K. (1981). *Communication in Classroom*, Longman.
- 小池生夫「第二言語習得過程の分析から見た英語教育法・教材作成の新しい視点」『JACET 紀要』12号。1981.
- Koike, Ikuo (1982). *Acquisition of Grammatical Structures and Relevant Verbal Strategies in a Second Language*, Tokyo: Taishukan.

- Krashen, S. D. (1973). 'Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence' *Language Learning* 23 (1): 63-74.
- Krashen, S. D. (1979). 'A Responce to McLaughlin, "The Monitor Model: Some Methodological Consideration,"' *Language Learning* 29 (1): 151-67.
- , (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- , (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- , (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*, London: Longman.
- Krashen, S. D. and Terrell, Tracy. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, California: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 'An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learning' *Language Learning* 26 (1): 125-34.
- , (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, O. U. P.
- Lenneberg, Eric. (1979). 'Biological Foundations of Language' rpt. in Mark Lester (ed.), *Reading in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt Rineheart and Winston Co.
- Makino, Takayoshi (1981). *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*, Tokyo: The Shinozaki Shorin Press.
- McLaughlin, Barry (1978). 'The Monitor Model: Some Methodological Considerations' *Language Learning* 33 (2): 309-32.
- McLaughlin, Rossman, and McLeod (1983). 'Second Language Learning: Information Processing Perspective' *Language Learning* 33 (2): 135-58.
- Moskowitz, Gertrude (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Perkins, K. and Larsen-Freeman, D. (1975). 'The Effect of Formal Language Instruction on the Order of Morpheme Acquisition' *Language Learning* 25 (2): 237-43.
- Postovsky, V. (1974). 'Effect of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning' *Modern Language Journal* 58: 229-39.
- Richard-Amato, P. A. (1988). *Making It Happen*, New York: Longman.
- Richads, Jack C. (1985). *The Context of Language Teaching*, London: C. U. P.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1986). 'Comprehension and Production in Interactive Language Teaching' *The Modern Language Journal* 70: 1-7.
- Rivers, Wilga M. and Temperley, Mary S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: O. U. P.
- Savignon, Sandra (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesly Publishing Company.
- Sano, Fujiko (1987). 'The Theoretical Foundations of the Natural Approach' 『東海大学外国語教育センター所報』第7号.
- Terrell, Tracy (1977). 'A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning' *Modern Language Journal* 61: 325-37.
- , (1982). 'The Natural Approach to Language Teaching: An Update' *Modern Language Journal* 66: 121-32.
- 土屋澄夫「第二言語習得理論の現状と課題」『英語英文学』第15号, 1988. 文教大学英語英文学会.
- 土屋澄夫「言語習得における OUTPUT の役割」ISSN
- 渡辺時夫, 他『新しい英語科授業の創造』桐原書店 1986.

渡辺時夫, 他『インプット理論の授業』三省堂 1988.

Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.

参考文献 (2)

One World English Course. 長谷川潔 他, 教育出版, 1987.

New Everyday English. 羽鳥博愛 他, 中教出版, 1987.

New Crown English Series. 中村敬 他, 三省堂, 1987.

New Horizon English Course. 太田朗 他, 東京書籍, 1987.

Sunshine English Course. 佐藤喬 他, 開隆堂, 1987.

参考資料(1) 第一回調査集計結果 (T90人, A30人, P20人, Y31人)

問1. 次にあげる英語授業に対する考え方のうち共感なさって実践もなさっているものをつけてください。

質 問 項 目	T 人 %	A 人 %	P 人 %	Y 人 %
1. 英語の授業の第1時間目から, またはごく早い時期から, 口を開かせて発話訓練する。	67 74.4	23 76.7	18 90.0	27 81.1
2. 入門期に個々の発音の指導を徹底すべきである。	32 35.6	15 50.0	8 40.0	18 58.1
3. 言葉は体を動かして覚えるように指導するとよい。	42 46.7	15 50.0	10 50.0	14 45.2
4. 授業に遊びやゲームを取入れるのは中学生の知的レベルにそぐわない。	3 3.3	1 3.3	1 5.0	0 0
5. 完全な答えができた時だけ大いにほめるべきであり, 完全な解答以外は認めない。	0 0	0 0	0 0	0 0
6. 英語のシャワーをあげせるように, 出来るだけ多く英語にふれさせる機会を作る。	45 50.0	12 40.0	14 70.0	28 90.3
7. 英語は世界共通語であるから中学生全員が簡単な英語で日常生活にかかわる意思疎通ができるように指導すべきである。	43 47.8	13 43.3	15 75.0	19 61.3
8. 文法のルールをたくさん教えても英語を使う力はない。	45 50.0	12 40.0	7 35.0	12 38.7
9. 辞書指導は中学のうちにやっておくとよい。	55 61.1	19 63.4	12 60.0	22 71.0
10. 英語の時間に教師は日本語を使用すべきでない。	0 0	1 3.3	2 10.0	1 3.2
11. 英語を話したり音読したりする時, 文全体のリズムやアクセントも大切であるが, 個々の発音の正確さを期すべきである。	12 13.3	5 16.6	3 15.0	5 16.1

12. 英問に対する答えは初めはうなづきなどの動作や日本語による返答でもよい。	60 66.7	24 80.0	8 40.0	14 45.2
13. 生徒の教科上の誤りは厳しく指摘する。	1 1.1	2 6.7	2 10.0	2 6.5
14. 教科書以外のもの（歌、ゲームなど）も取りいれらるとよい。	73 81.1	28 93.3	16 80.0	29 93.5
15. 生徒に授業中に不安を与えたりバツの悪い思いをさせたりしない方がよい。	70 77.8	21 70.0	14 70.0	23 74.2
16. 生徒に教科に対する興味をおこさせるようにすべきである。	78 86.7	29 96.6	18 90.0	29 93.5
17. 家庭学習は生徒の負担を増やすことになるのでやらない方がよい。	1 1.1	0 0	0 0	3 9.7
18. 中学のうちには英語の形式に焦点をあてて言語操作できるようにさせる。	13 14.4	6 20.0	2 10.0	5 16.1
19. 生徒の誤りは訂正しない。	1 1.1	1 3.3	0 0	2 6.5
20. 中学で学習する文型や語彙を使って意思伝達を目指すべきである。	67 74.4	14 46.7	12 60.0	20 64.5

問2. 外国語又は第2言語としての英語教育に関する教授法、理論、技術などが数多く外国から紹介されてきていますが、授業に應用しておられるもの、應用したいと思っておられるものはどれですか。○をつけたものについてはコメントを書いて下さい。

教授法・理論・技術	T 人 %	A 人 %	P 人 %	Y 人 %
1. GDM (The Graded Direct Method)	11 12.2	7 23.3	11 55.0	1 3.2
2. TPR (The Total Physical Response Method)	5 9.6	1 3.3	6 30.0	1 3.2
3. The Silent Way	4 4.4	1 6.7	4 20.0	5 16.1
4. The Counseling Learning Method	3 3.3	4 13.3	4 20.0	6 19.4
5. The Suggestopedia	2 2.2	1 3.3	2 10.0	1 3.2
6. The Drama Method	15 16.7	13 43.3	9 45.0	8 25.8

7. The Natural Approach	13 14.4	8 26.7	7 35.0	4 12.9
8. The Notional Functional Approach	10 11.1	2 6.7	7 35.0	3 9.7
9. Phonics	14 15.6	14 46.7	9 45.0	7 22.6
10. Jazz Chants	10 11.1	3 10.0	9 45.0	3 9.7
11. ETM (Education Through Music)	8 8.9	7 23.3	6 30.0	5 16.1
12. Read and Look-up Method	24 26.7	5 16.7	5 25.0	4 12.9
13. その他	5 5.6	0 0	2 10.0	5 16.1

参考資料(2) 第二回調査集計結果(全国公立中学校英語科教員, 計 700人)

問1. 授業で次のどの教材・教具をどの程度使用されますか。

教材・教具	いつも	たびたび	たまに	全然ない
業者のドリルやワークブック	20.4	35.4	39.3	4.4
新聞や雑誌の切り抜き	1.4	5.6	55.1	36.6
教科書	93.9	3.7	1.0	0.6
TV番組の視聴(VTRの記録も含む)	0.7	4.9	32.9	59.9
業者のセット教材	11.6	13.4	27.1	46.0
鑑賞資料	1.6	5.9	39.4	50.7
教科書に準拠の副読本や資料集	6.1	18.7	37.4	36.0
指導用掛け図	5.6	13.3	28.0	51.4
OHP	8.0	14.9	33.9	41.4
市販の問題集や受験参考書	2.3	12.3	43.0	40.9
新聞や雑誌の切り抜き	0.9	6.3	47.7	39.1
その他(具体的に)				

問2. 次にあげる英語科授業に対する考え方についてどう思われますか。該当するものに○をつけて下さい。

質 問 項 目	非常に 賛成	賛 成	どちら とも	反 対	非常に 反対
ア. 英語の授業の第1時間目, またはごく早い時期から, 口を開かせて発話の練習をする。	% 57.1	% 32.4	% 8.6	% 1.6	% 0.1
イ. 入門期に個々の発音の指導を徹底すべきである。	25.0	46.1	23.3	4.4	0.3
ウ. 言語は体を動かして覚えるように指導するとよい。	24.1	53.4	21.1	1.0	0
エ. 授業に遊びやゲームを取り入れるのは中学生の知的レベルにそぐわない。	2.0	4.3	25.9	51.6	16.0
オ. 完全な答えができた時だけ大いにほめるべきであり, 完全な解答以外は認めない。	1.0	1.1	9.4	45.3	42.7
カ. 英語のシャワーをあげせるように, 出来るだけ多く英語にふれさせる機会をつくる。	29.1	44.6	22.1	2.7	0.9
キ. 簡単な英語で日常生活にかかわる意思疎通ができるように指導すべきである。	19.6	50.3	26.9	3.0	0.1
ク. 文法のルールをたくさん教えても英語を使う力はつかない。	9.9	32.4	37.4	18.1	1.7
ケ. 辞書指導は中学のうちにやっておくとよい。	32.1	57.1	8.1	1.4	0.3
コ. 英語の時間に教師は日本語を使用するべきではない。	1.4	9.9	42.1	40.0	6.0
サ. 英語を話したり音読したりする時, 文全体のリズムやアクセントも大切であるが, 個々の発音の正確さを期すべきである。	3.1	31.6	41.1	21.4	2.8
シ. 英問に対する答えは初めはうなづきなどの動作や日本語による返答でもよい。	5.4	47.1	26.0	18.9	1.7
ス. 生徒の教科上の誤りに関する指摘は, 厳しく行う。	1.3	15.9	35.9	37.4	9.0
セ. 教科書以外のもの(歌, ゲームなど)も取りいれるとよい。	35.4	60.0	3.0	1.1	0
ソ. 生徒に授業中に不安を与えたりバツの悪い思いをさせたりしない方がよい。	31.9	52.1	11.7	2.9	1.0
タ. 生徒に教科に対する興味をおこさせるようにすべきである。	68.4	29.5	0.7	0.7	0.1

チ. 家庭学習は生徒の負担を増やすことになるのでやらせない方がよい。	0.6	3.4	21.6	57.3	16.9
ツ. 中学のうちは英語の内容よりも形式に焦点をあてて言語操作ができるようにさせる。	4.7	40.1	40.7	11.7	1.4
テ. 生徒の誤りは訂正しない。	1.0	2.3	8.3	67.3	20.9
ト. 授業で学習する文型や語彙を使って意思伝達を目指すべきである。	26.9	60.9	8.9	1.9	0.6

参考資料(3) (全国公立高校英語科教員, 計75人)

問1 次にあげる英語科授業に対する考え方について該当する所に○をつけてください。

(数字 上段一人数, 下段一%)

質 問 項 目	非常に 賛成	賛 成	どちら ともい えない	反 対	非常に 反対
1. 英語で意思伝達する力をつけることを目標とする。	42 人 56.0%	28 37.0	5 9.3		
2. 教室では習った事を使って意思伝達する練習を中心に行う。	13 17.3	49 65.3	13 17.3		
3. 十分理解が進んでいないうちは発音練習や対話練習を含めて口頭練習はしない。	3 4.3	10 13.3	34 45.3	24 32.0	4 5.3
4. 英語を使う力をつけるためには文法は役に立たない。		1 1.3	11 14.7	54 72.0	9 12.0
5. 誤りの訂正はしない。		1 1.3	13 17.3	51 69.3	9 12.0
6. 英語の「形式」より「内容」に焦点をあてる。	1 1.3	3 4.0	37 49.3	32 42.7	2 2.7
7. 新項目を導入している時期は「聴く」ことに集中させ「話す」ことは強要しない。	2 2.7	39 52.0	21 28.0	13 17.3	
8. 英語の音声も文字も当該項目の導入期から与えてよい。	3 4.0	44 58.7	24 32.0	4 5.3	
9. 英語にふれる機会を多く与える。	51 68.0	23 30.7			
10. 授業中は自発的に挙手した生徒のみ指名する。			7 9.7	55 73.3	13 17.3

問1の3について非常に反対, または反対の方に, その口頭練習の内容は何ですか。

a. テープなどの後について言う発音練習 18人 24.0%

- b. 文法や文型を定着させるための置き換え練習 7 9.3%
- c. 場面・話題を中心とした対話練習 8 10.7%
- d. ゲーム 1 1.3%
- e. その他(具体的に) 0

問1の4について非常に反対, または反対の方に, 文法はどのように教えますか。

- a. ルールを覚えさせる。 30人 40.0%
- b. 練習問題をたくさんさせる。 23 30.7%
- c. どの場面に使うか教える。 16 21.3%
- d. その他(具体的に) 2 2.7%

問1の5について非常に反対, または反対の方に, いつ何を訂正しますか。

- a. 話しことばで内容に焦点が当たっている場合 12人 16.0%
- b. 話しことばで形式に焦点が当たっている場合 9 12.0%
- c. 書きことばで内容に焦点が当たっている場合 19 25.3%
- d. 書きことばで形式に焦点が当たっている場合 28 37.3%

何を訂正しますか。

- a. 発音, イントネーション 12人 16.0%
- b. 文法, 形式 31 41.3%
- c. 語の選択 18 24.0%
- d. 内容, 事実関係 23 30.7%

問1の9について非常に賛成, または賛成の方に, 何をたくさんさせますか。

- a. たくさん聞かせる 53人 70.7%
- b. たくさん話させる 15 20.0%
- c. たくさん読ませる 29 38.7%
- d. たくさん書かせる 3 4.0%
- e. 宿題を多くする 2 2.7%
- f. 教室英語を多く使う 19 25.3%

問1の9について非常に反対, または反対の方に, 少なくともよい理由は何ですか。

- a. 印象深いものを与えればよい
- b. 少ないものを完全に覚えさせる
- c. その他()

問2 外国語又は第二言語としての英語教育に関する教授法, 理論, 技術などが数多く外国から紹介されていますが, 授業に応用しておられるもの, 応用したいと思っておられるものに○をつけ, 御存知でも応用なさらないものに△をつけてください。またそれぞれについてコメントを書いて下さい。

教授法・理論・技術	○ 人数	%	△ 人数	%
1. GDM	5	6.7	10	13.3
2. TPR	5	10.7	8	10.7
3. The Silent Way	16	21.3	12	16.0
4. The Counseling Learning Method	4	5.3	9	12.0
5. The Suggestopedia	12	16.0	13	17.3

6. The Drama Method	25	33.3	9	12.0
7. The Natural Approach	17	22.7	7	9.3
8. The Notional Functional Approach	13	17.3	6	8.0
9. Phonics	2	2.7	9	12.0
10. Jazz Chants	8	10.7	13	17.3
11. ETM			8	10.7
12. Read and Look-up Method	21	28.0	7	9.3
13. その他	1	1.3		

参考資料(4) 第四回調査集計結果(全国の公立高校英語科教員, 計88人)

問1. 次にあげる英語科授業に対する考え方についてどう思われますか。該当するものに○をつけて下さい。

質 問 項 目	非常に 賛成	賛 成	どちら とも	反 対	非常に 反対
a. 英語の授業の第1時間目, またはごく早い時期から, 口を開かせて発話の練習をする。	39人 44.3%	37 42.0	5 5.7	5 5.7	1 1.1
b. 授業に遊びやゲームを取り入れるのは中学生以上の生徒の授業には不適切である。		5 5.7	16 18.2	48 54.5	19 21.6
c. 完全な答えができた時だけ大いにほめるべきであり, 完全な解答以外は認めない。	1 1.1		5 5.7	45 51.1	37 42.0
d. 英語のシャワーをあびせるように, 出来るだけ多く英語にふれさせる機会をつくる。	36 42.0	37 42.0	12 13.6	3 3.4	
e. 簡単な英語で日常生活にかかわる意思疎通ができるように指導すべきである。	33 37.5	51 58.0	4 4.5		
f. 文法のルールをたくさん教えても英語を使う力はない。	4 4.5	19 21.6	26 29.5	32 36.4	5 5.7
g. 英語の時間に教師は日本語を使用するべきではない。	1 1.1	7 8.0	37 42.0	38 43.2	5 5.7
h. 英問に対する答えは初めはうなづきなどの動作や日本語による返答でもよい。	3 5.7	63 71.6	8 9.1	11 12.5	3 5.7
i. 生徒の教科上の誤りに関する指摘は, 厳しく行う。	1 1.1	6 6.8	25 28.4	45 51.1	9 10.2
j. 教科書以外のもの(歌, ゲーム)なども取りいれるとよい。	20 22.7	64 72.7	8 9.1	1 1.1	

k. 生徒に授業中に不安を与えたりバツの悪い思いをさせたりしない方がよい。	24 27.3	50 56.8	16 18.2	2 2.3	1 1.1
l. 生徒に教科に対する興味をおこさせるようにすべきである。	60 68.2	25 28.4	2 2.3	1 1.1	
m. 中学のうち英語の内容よりも形式に焦点をあてて言語操作ができるようにさせる。	2 2.3	17 19.3	26 29.5	38 43.2	5 5.7
n. 生徒の誤りは訂正しない。		1 1.1	22 25.0	56 63.6	9 10.2
o. 授業で学習する文型や語彙を使って意思伝達を目指すべきである。	15 17.0	53 61.4	15 17.0		3 3.4

問2. 外国語又は第2言語としての英語教育に関する教授法、理論、技術などが数多く外国から紹介されてきています。それらの授業への応用状況について該当するものに○をつけてください。そのほかのものを応用なさっている場合にはコメントを書いて下さい。

教授法・理論・技術	応用している	応用した い	どちらとも いえない	応用を見 合わせて いる	応用しな い
1. GDM	5.7%	17.0	35.2	8.0	10.2
2. TPR	3.4	18.2	37.5	4.5	10.2
3. Silent Way	0	15.9	22.7	13.6	31.8
4. Counseling Learning Method	1.1	27.3	31.8	9.1	8.0
5. Suggestopedia	11.4	27.3	33.0	6.8	15.9
6. Drama Method	3.4	55.7	13.6	11.4	5.7
7. Natural Approach	3.4	38.6	25.0	4.5	11.4
8. Notional Functional Approach	2.3	27.3	30.7	5.7	5.7
9. Phonics	8.0	29.5	28.4	5.7	10.2
10. Jazz Chants	5.7	27.3	28.4	9.1	15.9
11. ETM	3.4	6.8	35.2	9.1	9.1
12. Read and Look-up Method	18.2	31.8	22.7	1.1	6.8