

日本人英語学習者に適した英語教授法・指導法 — PCPP、AL、教材 —

**The Methods and Teaching Technique which Are Suitable to Japanese
EFL Learners: PCPP, AL and Materials**

林 伸 昭

古くは「文法訳読法」から、また、最近では、「TBLT (Task-based Language Teaching)」や「CLIL (Content and Language Integrated Learning)」等、これまで様々な英語教授法が日本の英語教育界に導入されてきた。

しかし、英語の教育現場にいる生徒はきわめて多様な存在（英語力、性格、動機、学習スタイル等）であり「唯一の万能な教授法」はまだ開発されていない。そのような状況の中で、最近 PPP(PCPP) を用いた教授法がまた見直されている。

筆者は PPP(PCPP) と Active Learning を融合した教授法が日本人英語学習者の英語習得にきわめて効果的に作用するのではないかと考えている。

キーワード：PPP、Active Learning、英語指導教材、教授法（文法訳読法、直接教授法、オーラル・メソッド、オーラル・アプローチ、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング

目 次

- I はじめに
- II 英語教授法の定義
- III 代表的英語教授法
 - 1. 文法訳読法
 - 2. 直接教授法
 - 3. オーラル・メソッド
 - 4. オーラル・アプローチ
 - 5. コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（コミュニケーション・アプローチ）
- IV PCPP 教授法
 - 1. PCPP 教授法の定義
 - 2. PCPP 教授法への批判
 - 3. 従来の PCPP 教授法の手順

- 3.1 提示 (Presentation)
- 3.2 理解 (Comprehension)
- 3.3 練習 (Practice)
- 3.4 産出 (Production)
- 3.5 PCPP 教授法の特徴

V PCPP 教授法の改良

- 1. 提示の段階の改良
- 2. 理解の段階の改良
- 3. 練習の段階の改良
- 4. 産出の段階の改良

VI まとめ

I はじめに

明治時代以来、これまで日本の英語教育界には様々な「教授法」が導入されてきた。しかし、それらはすべてアメリカ、イギリス等の ESL 学習者のための英語教授法であるため、必ずしも EFL 環境下で英語を習得しようとしている日本人英語学習者（以下、英語学習者）に適しているものであるとはいえない指導法が多く見受けられる。筆者の知る限り日本において英語学習者用に教授法を開発したのは Palmer(1922) の「オーラル・メソッド」と寺島 (1991) の「記号づけ」くらいではないだろうか。寺島は「記号づけ」という「画期的な指導法」を開発し、特に英語力の低い生徒¹の学力引き上げに大きく貢献した。また、最近では佐藤他 (2015) が英語学習者に合った PPP を改良した効果的な指導法を提案している。

本論文においては、ESL 向け英語指導法として考え出された PPP(PCPP) を中心に、アクティブラーニング（以下、AL）の視点と AL の指導のための教材をまじえて、英語学習者に合った英語指導法を考察する。

II 英語教授法の定義

望月他(2010)は英語教授法に関して以下のような定義を行っている。教授法の用語としては、**approach, method, technique**が基本となり、この中で最も基盤となるのは **approach** であり、言語の性質と言語教授・学習の性質を扱い、それらが相互に関連する一連の仮説である。**method** は、**approach** に矛盾しないでその (**approach** の理論) 上に立ち言語材料を順序よく組織的に提示するための計画であり、1つの **approach** には複数の **method** がある。**technique** は、教室の中で実際に使われる直接的な教授技術であって、これは **method** と一貫性があり **approach** とも調和していると指摘している。

従って、教授法は「ある言語習得理論に基づいて考えられた言語の指導法」と定義づけることができるであろう。

III 代表的英語教授法

この章では、日本の英語教育に大きな影響を与えた英語教授法として5つの教授法の概略を振り返る。

1. 文法訳読法

文法訳読法は古くから用いられている教授法であるが、現在でも、この教授法に「オーラル・イントロダクション」、「オーラル・インタラクション」、「音読」、「本文の内容に関する Q and A」等の工夫を加えながら英語教育の現場では広く用いられている。米山(2002)は、文法訳読法は外国語教授法として最も長い歴史を持ち、この伝統的教授法は最初はラテン語、ギリシア語などの古典語の指導に用いられていたが、それが現在でも継続して使用されていると記述している。この教授法は、英語の実際の運用能力(コミュニケーション能力)よりも、英語教育を通して言語構造(語彙、文法、構文等)の理解を深め、言語感覚を豊かにすることで、生徒の教養や思考力を高めることに主眼をおいている。つまりこの教授法を用いると英語教室は知的錬磨の場所になるのである。またこの教授法は、1) どの教師も、ほとんど事前の準備なしに容易に授業を行うことができること、2) 教師にも生徒にも実際の英語運用能力は強く求められることがなかったこと、3) 中・高の英語指導に強い影響を与える高校入試及び大学入試でも訳読の能力が重視されていたこと、4) 日本語による説明が生徒の理解を深める助けになったこと等の理由で広く日本の英語教育界に普及をした。また、この教授法は工夫次第ではある程度は生徒の英語運用能力を伸ばすことができる(特に、読むこと・聞くこと・書くこと)という特徴を有している。しかし、即座の対応が求められる現実社会での実際の英語運用能力(コミュニケーション能力)

の養成にはこの教授法は適していないことが最大の欠点となっている。

2. 直接教授法

「直接教授法」は文法訳読法への反発として考え出された教授法である。米山(2002)はこのことを、文法訳読法が英語に関する知識(=語彙、文法、構文等)を演繹的に生徒が理解しその知識を明示的に適用しようとしたのに対して、それを批判して登場した教授法として紹介している。米山(2002)は、この教授法は幼児の言語習得プロセスを外国語教授にできるだけ忠実に再現しようとするナチュラル・アプローチの流れを受け継いで生まれたものであるとも指摘している。授業においては教師は日本語を介在させずに、生徒に英語の音声を直接に意味に結びつけて理解させ、発表する活動を与え、英語で考える能力を養成しようとした。したがって、教室では英語だけが用いられ、文法は帰納的に指導され、また、リスニングとスピーキングを最初に教え、その後リーディングとライティングの指導を行った。直接教授法は、まず19世紀にヨーロッパ各地で広く実践された。しかし、日本では教師にきわめて高い英語運用能力が要求され、また、生徒も英語による教師の説明をよく理解できない等、教室の現実にそぐわない部分も多く露呈し始め、現在では公教育ではなくBerlitz Schoolなど、商業ベースの語学学校でしか見受けられないようになっていると米山(2002)は指摘している。

3. オーラル・メソッド

望月他(2010)は、この教授法はPalmer(1922)により提唱され日本で生まれた教授法で、現在でもその一部はなお活用されていると指摘している。

塩澤他(2004)によれば、Palmerは日本の英語教育改善のために1922年に文部省英語教授顧問として招かれ、翌23年に英語教育研究所(現在の語学教育研究所)の初代所長に任命され、以後1936年に帰英するまで14年間にわたってオーラル・メソッドの研究と普及のために精力的に活躍し、日本の英語教育の発展に多大な貢献をした。Palmerはスイスの言語学者Saussureの言語間に基づき、言語を「体系としての言語(language as code)」と「運用としての言語(language as speech)」の2つに分類した。「体系」とは、その言語の語彙と文法規則等の総和であり、学習指導要領の「言語材料」にあたる。「運用」とは言語材料を使ってコミュニケーションをすることであり、Palmerは従来の文法訳読法では主に「体系」を教えていたが、外国語教授の目標は「運用(コミュニケーション能力の養成)」であると主張した。次にPalmerは「運用としての言語」を4つの技能に分け、音声言語による「聞く」及び「話す」を第1次言語運用(primary speech)、文字言語による「読む」、「書く」を第2次言語運用(secondary speech)と呼んだ。そしてまず、第1次言語運用を学習してから、第2次言語運用を学習するのが第二言語学習の正しい順序であり、そのためオーラル・メソッドでは入門期には口頭作業のみで文字を見せない期間が設けられていたと塩澤他(2004)は指摘している。この分類法は、Ⅲの2で考察した直接教授

法の「母語の習得順序の考え方」に似た側面を有していると考えられる。塩澤他(2004)よれば、Palmerは様々な指導技術を具体的に提案したが、その中でも現在も教室でよく利用されているものに、「定型会話」と「オーラル・イントロダクション」がある。「定型会話」は、普通の会話と違って、ある一定の「決まり (convention)」に従って教師と生徒の間で行われる会話である。「決まり」とは「教師が質問した構文を用いて答える」、「質問の名詞は代名詞で答える」等のことで、綿密に組織化されていて、生徒が英問英答にスムーズに対応できるようになることと、新出事項(新出言語項目)を定着させることを狙いとしている。また、オーラル・イントロダクションはオーラル・メソッドの一番の特徴となるもので、教師がその時間に教える内容を生徒が理解できる既習の英語²で導入することで、英語授業への動機づけを高めたり、内容に関するスキーマを与える役割を果たす。生徒に聞かせる活動であるから教科書は閉じさせておいて、それから内容に関して質問をして生徒が理解したかどうかを確かめる。しかし、塩澤他(2004)も指摘しているように、残念ながら教師にオーラル・メソッドで教える英語力が不足していたことや、学校の現場では文法訳読法が当時はまだまだ支配的で、この教授法を実践した学校はあまり多くなく日本全国の中学・高校で広く活用されることはなかった。

4. オーラル・アプローチ

望月他(2010)は、この教授法は行動主義(心理)理論と構造主義言語学の2つに大きく影響された教授法であると述べている。前者は言語使用を模倣・繰り返しによる一連の習慣形成とみなすことに特色があり、後者は統語論に関する研究はほとんどなされなかった反面、音韻論と形態論に研究が集中して、言語間の多様性を強調したことに特色がある。塩澤他(2004)はオーラル・アプローチはFriesによって開発された教授法で、この教授法は第2次世界大戦中にアメリカが軍事目的で行った陸軍短期集中外国語計画の成果と、その後のミシガン大学の英語研究所の留学生のための英語集中コースを通しての研究に基づいて開発された教授法であると指摘している。日本では戦後まもなく紹介され、1956年の日本英語教育研究委員会(現在の英語教育協議会: The English Language Education Council = ELEC)の設立とともに本格的に英語教育界に導入された。塩澤他(2004)は、Fries(1958)は、「オーラル(口頭)」は「生徒にできるようになってもらいたいこと」つまり達成すべき目標(最終的に口頭で自由にコミュニケーションができるようになること)を表す語であって、教師の指導手順や技術を口頭だけに制限するものではないと述べている。そしてその目標を「基礎的な言語材料による口頭での発表と話された場合の理解に必要な一群の習慣を形成することである」とFriesが言っていることを塩澤他(2004)は指摘している。またFriesがこの教授法の名称に「メソッド」でなく「アプローチ」を用いたのは、メソッドは教師の指導法に制限を加えるからで、アプローチは「その目標を達成するために必要なあらゆる手段を用いることができるからで、したがって、オーラル・メソッドがオーラル(口頭)で教え込むのに対して、オーラル・アプローチでは口頭だけでなく、読むこと

と書くことも含めてあらゆる手段を教師は用いることができるのである。そして、外国語を習得するということは、限られた語彙の範囲で、音韻組織と文構造の仕組みを、繰り返しの練習により自動的な習慣にすることであり、そのための練習は口頭練習でなければならないと Fries は述べている。米山(2002)はオーラルアプローチの指導法の特徴を、1) 教材は既習の項目と対比して提示すること；2) 目標項目を含むモデルに従って何度も反復し、暗唱すること（この段階を Mimicry-Memorization = Mim-mem と呼ぶ）；3) 暗唱した基本文は語句単位で代入 (substitution) したり、転換 (conversion) したりを通してさらに練習を重ね、正確に自動的な操作ができる段階 (automaticity が形成される段階) まで過剰練習 (overlearning) すること（この方法を Pattern practice と呼ぶ）と指摘している。

教師が文法や構文を明示的に口頭もしくは文字情報で指導し、それを生徒に何度も繰り返し練習させることは、ちょうど野球選手が何千回も素振りの練習をして「自分なりのバット・スイング」を習得することに通じるものがあり、英語の基礎知識を習得する（語彙・文法項目・構文の使用を自動化する）上できわめて効果的な方法であると筆者も考えている。

5. コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (コミュニカティブ・アプローチ)

望月他(2010)によれば、この教授法は学習者に言語をコミュニケーションの手段として使用できるように訓練することを目的として、コミュニカティブな活動を中心に言語を学習させる教授法である。塩澤他(2004)はこの教授法は現在の英語教授法の主流になっているが、しかしこの教授法には「確定した指導法」があるわけではなく教授法といよりもむしろ英語教授のあるべき方向を示しているものであると指摘している。言語運用能力の養成も大切であるが、伝達能力を養うには体系的な方法（教授法）を確立してその指導をしなくてはいけないのである。

塩澤他(2004)は、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (以下、CLT) の根本には「伝達能力は、実際にコミュニケーションすることによってこそ身につくものであって教えることはできない」という考えがあり、そこで、CLT での教師の仕事は生徒にとにかくコミュニカティブな活動をさせることになると指摘している。塩澤他(2004)はまた、教室における言語活動をコミュニカティブなものにするためには、原則として、インフォメーション・ギャップ (information gap)、選択 (choice)³、フィードバック (feedback) の3つの要素が必要となるが、しかしコミュニカティブな活動（情報伝達、流暢さ、談話単位、総合的活動、選択必要、生徒主体、ペア活動、グループ活動）と学習活動（形式操作、正確さ、文単位、文法項目別、選択、教師指導、クラス一斉）の両者はつながっており、この2つの活動の間を繋ぐ活動が生徒の情報伝達能力を伸ばすものであればコミュニカティブなものであるとみなすことができであろうと述べている。

学習活動を行うことで生徒に言語に関する基礎知識がなければコミュニカティブな活動はできないわけであるから、この教授法を日本において応用するためにはまずは中学レベルの言語知識を生徒に習得させ、その後、コミュニケーション活動を行いながら不足した言語知識を養成して

いくという方法をとる必要があると筆者は考える。

以上、4つの代表的な教授法を概観してきたが、以下においてはこれら4つの教授法を合体した折衷法 (eclectic method) としての PCPP 教授法を考察していきたい。

IV PCPP教授法

1. PCPP教授法の定義

佐藤他 (2015) は、文法訳読法、オーラル・メソッド、オーラル・アプローチ、さらに CLT の指導法をそれぞれ少しずつ取り入れた伝統的な指導法の流れとして提示 (Presentation)、練習 (Practice)、使用・産出 (Production) から構成される教授法として PPP 教授法があると定義している。PPP は「提示」においてまず目標となる文法項目を提示・説明し、「練習」においてその文法項目に関する様々な練習を行い、最後の「産出」において目標文法を用いたコミュニケーション活動を行うという流れを取る教授法である。

したがって、「提示」では文法訳読法における「文法項目を明示的に教師が説明する指導法」を活用し、「練習」では「オーラル・アプローチにおける繰り返しの練習の指導法」を用い、「産出」においては「CLT における自由英会話 (コミュニケーション活動)」を利用するという3つの教授法の優れた部分を利用してできた教授法が PPP 教授法である。

村野井 (2006) は、「教科書という教材」を用いたコミュニケーション活動を重視した内容中心の指導は、提示・理解 (Comprehension)・練習・産出の PCPP の流れで指導することにより、従来の英語教師が慣れ親しんできた英語指導法を抜本的に変更せずに行うことが可能であると述べている。村野井 (2006) は PCPP は、文法項目の指導手順として古くから用いられている PPP に、C (Comprehension: リスニング、リーディングによる例文や教科書本文の理解) を加えたもので、現在の日本国内で広く用いられている導入・練習・産出の指導手順を用いる指導法であるがゆえに、PCPP は教科書を中心として展開している現在の英語授業の大きな流れを把握する上できわめて効果的な指導法であると指摘している。内容中心の PCPP を実践することは、CLT が広まりかけたような時のような指導法の大きな方向転換を英語教師に迫るものではなく、日常の語句一般的な授業にはほんの少しの手直しをして幾つかの活動を組み込むことによって効果的に英語運用能力を伸ばす指導法であると定義している。

筆者も高校で英語を 20 年間指導してきたが、佐藤他 (2015) と村野井 (2004) の提唱する PPP・PCPP 教授法はまさに究極の折衷法であると確信している。以下、この PCPP 教授法を詳しく検討していきたい。

2. PCPP教授法への批判

佐藤(2011)は実践的・実用的英語能力の育成、コミュニケーション重視の英語教育の流れの中で、最近では形式(form)よりも意味(meaning, message, content)の伝達に重きを置くタスク重視の教授法が中学・高校の授業でも注目を浴び、日本の英語環境に適合させた「タスク中心の言語学習」も提案され実際に教員研修講座等でもタスク活動中心の英語指導法が研修されており、その一方で文法優先型の従来の提示・練習・産出の流れによるいわゆるPPP教授法は、タスク重視の教授法を指示する研究者や教師からは否定される傾向にある現状を指摘している。この「しっかり文法項目を理解して、たっぷり練習して、実際にそれを使ってみる」という教授法は英語を習得する上で十分に説得力がありそうだが、「正確さを重視するあまり、本当のコミュニケーション活動につながらない」、「インプット・アウトプット・インタラクションを通じて言語を習得していく第二言語習得の理論に反している」、「習った語彙・文法・構文を使えるのはその場だけで、長期記憶に統合されない」等の問題点を指摘されていると佐藤(2011)は述べている。

しかし、IVの1で述べたように、PPPにCを加え、さらに産出の段階での文法的なエラーへのフィードバックの方法に工夫を加えれば、PCPPが「英語学習者に最適の究極の教授法」になる筆者は考えている。

3. 従来のPCPP教授法の手順

3.1 提示(Presentation)

村野井(2004)は、提示(presentation)においてはpre-reading activitiesと呼ばれる題材内容に関する背景的知識を活性化する活動が行われるが、最も一般的なのはオーラル・イントロダクションによる題材トピックへの口頭導入であると述べている。この中で教師は新出文法項目及び新出語彙項目等を帰納的に提示する。特に、「新出項目の箇所」で教師がinput enhancementを用いれば、これはまさに意味中心の言語活動の中で新出語彙や新出文法形式等への「気づき」及び「理解」を促す指導となる。また、村野井(2004)はオーラル・イントロダクションを行う際に決定的に重要なのは、題材内容がいかに生徒(生活・興味・関心：自己関与性)につながっているかを示すことであると指摘している。この新出言語項目に焦点をあてた提示は、題材の内容に関する提示の後または前に題材の内容に関連づけて行われることが多く、言語項目をコンテキストから切り離して指導した言語構造中心の指導法(オーラル・アプローチ等)とは異なり、最近の新出言語項目の提示ではコンテキストを重視し、言語項目の形式(form)、意味(meaning)、機能(function)を帰納的に提示することが重要視されていると村野井(2004)は述べている。

このように帰納的に新出言語項目を導入すると、生徒にはその新出言語項目が実際のどのような「機能」を持つかがわかるし、またオーラル・イントロダクションで帰納的に新出言語項目に気づくため単純に教師から明示的に指導を受けるよりもより認知的に深い処理が行われ長期記憶に統合されやすくなる。

村野井 (2004) はさらに帰納的な新出言語項目の提示の後には、新出の文法・語彙に関する教師の明示的な説明が行われるのが一般的であると述べている。第二言語の分野では明示的説明を行うことが文法習得を促進するかどうか議論が分かれているが、明示的な言語項目の説明がさまざまな効果を持つことも報告されているために (インターフェイスの立場)、帰納的学習によって形成された生徒の中間言語仮説を明示的説明によって確認することは有効であると言える述べている。

帰納的な新言語項目の提示だけでは生徒は自分の気づきが正しいのかどうか判断できないであろうし、また、英語力の低い生徒の中にはオーラル・イントロダクション自体を聞き逃してしまう者もいるであろう。したがって、帰納的に生徒に「気づき」を促した後に、教師が黒板で新出言語項目の明示的説明を簡潔にわかりやすく行うことは、生徒の新出言語項目の理解を促進する上できわめて効果的であると筆者は考えている。

3.2 理解 (Comprehension)

村野井 (2004) によれば、提示に続くのは教科書の題材内容の理解を中心とした聴解活動及び読解活動である。教科書本文の理解を促す指導法に関しては様々な事柄が明らかになってきているが、特に最近話題になっている「和訳先渡し授業」においては和訳の扱いを工夫することによって意味重視の読解を生徒に行わせる多様な指導が試みられている。この段階では、リスニング、リーディングどちらに関しても情報やメッセージをしっかりと正確に理解する活動を組み込むことが重要である。ざっと概要を読み取るスキミング、必要な情報を検索しながら読むスキニング、語句のまとまりを意識しながら読むスラッシュリーディング、重要な語句をとらえながら読むキー・フレーズ読み、理解度確認も質問など意味重視の多様な読解活動をこの段階では行う。

またリスニングに関しても概要を把握させるスキミング、特定の情報を探させるスキニング、聴きながら教科書の英文を印刷したハンドアウトにポーズごとにスラッシュを入れさせる等の活動を行わせることができる。

このような活動で、理解の段階では、IVの3.1で行った新出言語項目が文脈の中でどのように使われているかを「意味」と「機能」の面でしっかりと生徒に理解させるのである。

3.3 練習 (Practice)

村野井 (2004) は理解活動に続くのが言語運用能力を高める「練習」であると指摘している。意味あるコンテキストの中での文法項目の文型練習 (パターン・プラクティスの改良版) を行い法の操作能力を高めること、フラッシュ・カード等を使って新出語句の発音練習を行い生徒が新出語句の音韻的言語化及び調音を自動的に行うことができるようになることがこの段階に必要な練習である。もちろん併せて単語の意味も覚えさせる必要がある。この段階の練習は理解活動から産出活動への橋渡しの役割を果たすものであり、言語知識の「内在化」や「統合」などの重要な

第二言語認知プロセスを促進する活動である。テキストの音読も同様の役割を果たすものであり、リード・アンド・ルックアップ、パラレル・リーディング、シャドーイング等などの多様な音読活動を行うことにより第二言語を運用する際に必要な音韻ループが形成されていく。また教師が日本語をフレーズごとに言い、生徒がそれをテキストを見ながら（または閉本で）英文で言う通訳読み、及び、英語をフレーズごとに即座に日本語に訳していく「サイトラ」と呼ばれるサイト・トランスレーション等は日本語訳を上手く使った効果的な学習法である。

これらの「練習」により、生徒は次の段階である「産出」で必要な言語知識や言語運用能力の基盤を身につけていくのである。英語はある意味で「技能科目」であり、このように粘り強く、様々な方法で何度も何度も練習を行うことは英語習得のためには絶対に必要な段階となる。

3.4 産出 (Production)

村野井 (2004) はこの段階を、教科書を用いた内容中心の教授法の核となる PCPP の最後の段階と位置づけている。意味ある題材内容に関して理解をし新出言語項目の練習を重ねた後に、題材内容を自分の英語で再生・要約したり、題材内容について考えたことを学習した新出言語項目や既習の言語項目で表現するのがこの段階の主な活動となる。これらの活動は、特に、学習内容の「内在化」と「統合」を促す上で重要となる。目標言語による理解度確認 (comprehension check: Q and A in English)、ストーリー・テリング、プラス・ワン・ダイアログ、ライティングあるいはスピーキングでの内容の要約、内容に対する生徒の感想や意見を書くレポートの作成や口頭発表のプロジェクト型タスクは全て教科書の題材内容に沿って生徒の英語産出を促す言語活動として効果的である。コミュニケーション・タスクも「内在化」、「統合」を促す重要な活動となる。

また、時間的な余裕があれば、題材内容に関するディスカッション、ディベートも行うことができ、さらに授業をコミュニケーションなものにできる。

このように、第二言語習得の認知プロセスを日本の英語教室で効果的に促すためには、教科書の題材内容を重視しながら、内容中心の PCPP による英語指導を行うことがきわめて効果的であると村野井 (2004) は指摘している。

3.5 PCPP 教授法の特徴

筆者も高校で英語を指導した経験から、これまで述べたIVの3.1～3.4の指導法は、教科書を活用しながら生徒にしっかりとした言語知識を習得させ、さらにその言語知識をコミュニケーションに活用させる場を与えることができる優れた指導法であると考えられる。

その優れた点は以下の点である：1)「提示」におけるオーラル・イントロダクションにより帰納的に生徒に新出言語項目に気づかせることができる。従って、生徒は提示の段階で新しい言語知識を得ると同時にリスニングの力も伸ばすことができる。さらに、オーラル・インタラクシ

ンで帰納的に新出言語項目を理解できなかった生徒に明示的な説明を行うことで、教科書の内容に基づきながら新出言語項目の形・意味・機能の理解を促進することができる。また、帰納的に理解できた生徒も明示的な説明により、新出言語項目への理解をさらに確実なものにすることができる；2)「理解」において、新出言語項目がどのような文脈で使用されるのかを生徒は理解することができる。したがって、この段階でオーラル・アプローチにおける単なる機械的な言語項目の理解とは違って、内容中心の形で生徒は言語項目の形・意味、そして特にどのような場合にその言語項目を使うのかという機能を理解することができる。また、同時に、教科書の英文の内容に関しての理解も深めることができる；3)「練習」においては、形・意味・機能をしっかりと理解した言語項目を、意味のある文脈の中での機械的な繰り返しの練習や、脳の活動を活性化させる音読⁴等により生徒は自分の中間言語の中に言語項目を「内在化」及び「統合」していく；4)「産出」においては、生徒の中間言語に「内在化」している言語知識を実際に自由に運用することにより、エラーをおかした場合には訂正フィードバック (corrective feedback) を受け、また、自分が言いたい事を英語で言えない時は自分の言語知識の不足部分を認識し、中間言語内に「内在化している言語知識」を増やしさらにその正確さを向上させることができる。さらに、タスク活動等で現実社会に近い場面でコミュニケーション活動を行ったり、ディスカッションやディベートを行うことで「言語運用能力」の「流暢さ (fluency)」も向上させることができる。

このように「教科書を中心に授業を行っている日本の英語教育の現場」では、PCPP は「英語習得」のためにきわめて効果的な教授法であるといえる

V PCPP教授法の改良

PPP (PCPP) 教授法は「日本人英語学習者」が「外国語としての英語」を習得する上で効果的な教授法であると考えるが、佐藤 (2011) 及び佐藤他 (2015) は PPP 教授法の「改良版」を提案している。

1. 提示の段階の改良

佐藤 (2011) は提示の改良法として、学習者の認知レベルに応じて言語項目の本質をついた「気づき」を促す文法説明を行ったり、既習の言語項目と新出の言語項目の「関連づけ」をはかることによって生徒の言語項目学習への動機づけを高めることができると提案している。

これは教師が新出言語項目に関して教科書の文脈の中で、既に生徒がある程度習得している言語項目を利用しながら簡潔に説明することにより、生徒の新出項目への理解がスムーズに行われ生徒に（英語学習の大きな動機づけとなる）「わかる」という気持を引き起こす点に注目した工夫であると筆者は考える。

また佐藤(2011)は例文を工夫して生徒の興味を引いたり、日本語と英語を比較して言語項目の概念的な違いや共通性を示すことにより生徒の知的好奇心を刺激することもできるであろうと提案している。さらに、帰納的な指導方法としては口頭での多くの英文の提示の後、そのいくつかを板書して日本語での意味を考えさせることも有効であると述べている。PPP教授法の「提示」においては明示的演繹的指導と暗示的帰納的指導のどちらも可能であるが、「言語項目の意識化(気づき)」、「明示的知識の獲得(内在化)」を考えた場合その効率性と効果(インターフェイスの立場)を考慮すると、英語での帰納的な指導を加味しながらも基本的には日本語で演繹的な指導を行うのが生徒の理解を促進する上で望ましい指導法になると指摘している。

「新出言語項目」を帰納的に導入する時には、その「新出言語項目」へ生徒の注意を向けさせさらにそれが新しい言語項目であるということに気づかせるためにはインプット強化(input enhancement)が必要になるであろう。また、「完了形」や「仮定法」の複雑な言語項目に関しては、幾つかの例を黒板に書き、日本語で説明を行う方が英語で説明するよりも生徒の理解は数段促進されると筆者も考える。さらにその時の例文は生徒の「自己関与性」を考慮して、生徒が身近に感じる例文を用いて説明する方が、生徒はより関心を持って教師の説明を聞くであろう。

また佐藤他(2015)では、「提示」の段階でできるだけ生徒に英語を多く発話させるオーラル・インタラクションの活用も提案している。オーラル・インタラクションにより生徒は教師の英語での説明をただ聞いているわけにはいかず、いつ自分に質問がされるかという緊張感を持たなくてはいけなくなり集中して教師の発話する英文に耳を傾けなくてはいけなくなるし、また生徒が英語を発話する機会も確実に増えることは間違いがない。オーラル・インタラクションは、生徒の「気づき」、「集中力」、「理解」、「発話能力」を高める効果的な方法であると筆者も考える。

2. 理解の段階の改良

佐藤(2011)及び佐藤他(2015)では理解をPPPの指導の中には組み入れていない。しかし、教科書の題材内容を理解を中心とした聴解活動や読解活動を行うことは、「異文化との接触」、「多様な考え方との接触」、「新出言語材料の機能のより深い理解」等に欠かすことのできない段階であると筆者は考える。教科書の題材内容の理解を深めるためには、リスニングの場合であれば内容理解に重要な箇所の単語や英文を空欄にしたハンドアウトを生徒に渡してその単語や英文を書き取らせる方法や、教員のモデル・リーディングかCDで2回ほど教科書本文を聞き取らせたあとにグループで本文全体を再生するディクト・コンボ(この活動は一種のアクティブ・ラーニングにつながる)を行わせることが考えられる。また、リーディングに関しては音読を何度も行い、その後でレシテーションをペアーで行わせたり、教科書の英文を1文ずつ印刷した紙をグループに与えて、元の英文を復元させる活動(この活動もアクティブ・ラーニングにつながる)も生徒の教科書の英文の内容理解をさらに深化させる活動になると考える。

3. 練習の段階の改良

練習ではIVの3.3で述べたようなオーラル・アプローチで行っているパターン・プラクティス (substitution, conversion) やミム・ムム等を行う。佐藤 (2011) は日常生活で目標言語形式 (英語) に触れることのない EFL 環境下であり、文法知識や語彙等の言語知識も十分に習得していない生徒には、ドリル等の練習は不可欠であり、明示的に覚えた「宣言的知識」を実際に使える「手続きの知識」にするためにもこの「練習」は重視されるべきものであるが、問題なのは伝統的な PPP がこれが機械的な活動に終始していることにあると指摘している。そこで佐藤 (2011) は改良策として与えられたコンテキストの中で生徒自身に関する英作文をする練習活動 (例えば、If I ~, I would. という仮定法の英文を多く作り暗記してペアで紹介し合う) や、形式と意味を関連づけた負荷のかかる練習 (例えば過去形の定着のために生徒の昨日1日の出来事を英語で書き、暗記してペアで発表し合う) を提案している (この英語で書くテーマで話し合わせ、表現のわからない箇所をお互いに教え合うと、最終的にできあがった英文をクラスの前で発表すると、その活動はアクティブ・ラーニングへつながっていく)。また、リード・アンド・ルックアップの音読活動、暗写等の活動もこの「練習」に入ると言える。生徒は正確さに意識をおき、教師も生徒が間違った時はしっかりと (しかし寛容的な態度で) 訂正し、この練習段階で生徒の output が不正確であると判断した場合はもう一度「提示」に戻って説明しなおす必要がある。佐藤 (2011) はさらに矛盾するようであるが、訂正を受けて理解したからといっても必ずしもその後きちんと理解した言語項目を正確に産出できるわけではないこと、及び、練習におけるこれらの活動はコミュニケーション活動でないことを教師は認識しておく必要があると述べている。このように練習はコミュニケーション活動ではないが、佐藤 (2011) は基礎的な言語能力が確立していない生徒にとって目標言語項目の「明示的理解」と「練習」は実際に英語でコミュニケーションをする上での土台となるもので、ここでの繰り返しの練習で生徒にしっかりと自信をつけさせて不安を取り除いてから次の産出 (コミュニケーション活動) に進んで行くべきであると指摘している。

また佐藤他 (2015) は、ベジタリアンについての簡単な英文を読ませて、それを教師が英語か日本語で説明した後で、生徒それぞれに賛成の立場で新出言語項目を用いて簡単に英語で理由を書かせ、次に反対の立場でやはり新出言語項目で簡単に英語で理由を書かせ 8人がグループになって、3人は賛成で3人は反対の立場で意見を述べ合い、2人がジャッジを行ってディベートさせ、最後にクラス全体にディベートに勝ったペアーにその意見を発表させるという練習 (アクティブ・ラーニング) も提案している。

先に述べたが、英語は根本は「技能科目」であるというのが筆者の基本的な考えである。したがって、実践を行う前にまず言語知識を用いて様々な方法で同じ言語項目を何度も何度も練習して生徒の中間言語に言語項目を「内在化」もしくは「統合」しなくては、次の「産出」の段階に進むことはとうてい無理であることは明白であると考えている。

4. 産出の段階の改良

この段階では、生徒が提示・理解・練習において学んだ言語知識をいよいよコミュニケーション活動を通じてアウトプットすることになる。佐藤(2011)は中学・高校の英語授業では実際のPPP教授法においてこの最後のP(Production)がほとんど省略されてしまっているか重要視されていないのが問題であると述べている。

提示・理解・練習で生徒は、新出言語項目を学びその項目を実際の言語活動で運用するレディネスができていながらも関わらず、新出言語知識を実際に運用したり、既習の言語知識を何度もコミュニケーションの場で運用する機会が持てないがために、せっかくの生徒の中間言語に「内在化」された言語知識が生徒の中間言語への「統合」へ進展していくことができないのである。また、新出言語項目と既習言語項目を実際のコミュニケーション活動で用いることがないために、その言語項目の「正確さ」や「運用の流暢さ」を伸ばすこともできないのである。

佐藤(2011)は中間言語に内在化した言語知識を、実際に運用できるようにする(宣言的知識を手続き知識化する)ためには、産出段階でoutput活動を豊富に行うことが絶対に必要であることを指摘している(英語運用能力育成の観点からは、output活動に対する生徒のレディネス育成のためにProductionの前にPCPがあるわけである)。活動としては第1に目標言語項目の使用が求められる言語活動(例えば、仮定法過去を指示し、『もし自分が校長だったら学校をよくするために何をするか』を考え、生徒がお互いにインタビューをして続けてグループでディスカッションをするというアクティブ・ラーニング)を導入したりする。これについては、「実際のコミュニケーションではあらかじめ言語項目を決めることはない」という見方や、「習った言語項目を意識して使って活動しているだけである」という批判もある。しかし、目標言語項目を意図的に使って言語活動を行うことが、最終的にその知識を手続き的知識に変えていくために必要なプロセスになるのであるから、このような活動は目標言語の習得のために必要である。意識して使わないことには(つまり、偶然に何度も新出言語項目がinputされる機会、outputする機会を待っていたのでは)、日常生活において英語を使う環境下でない日本のEFLの状況では、英語を習得していくのは非常に困難であると言える。佐藤(2011)は次の段階として、どの言語項目を使うかの判断を生徒にまかせた自由度の高い言語活動を行うことの必要性も指摘している。この活動では、ロールプレイやディスカッションやディベート等の様々な自由度の高いタスクを活用することができる。そして、生徒はその授業以前に明示的に指導(提示、理解、練習)を受けた新旧の言語知識を活用しながらコミュニケーション活動を行うのである。この活動(産出の段階)においては、以前に習得した宣言的知識が、その後のinputや反復学習(コミュニケーション活動中のcorrective feedback)、反復使用により手続き的知識に変化していくのである。

このように提示・理解・練習で新出言語項目に関しての生徒の宣言的知識を中間言語にある程度内在化させ、その知識を産出のコミュニケーション活動における様々な活動で活用させることで、その新出言語項目の運用能力を養成し、間違っても使用した場合にはcorrective feedbackを与

えることでその正確さを高めていく。また、この新出言語項目は、別の新出言語項目の産出段階で、他の既習言語項目と同じように、今度は既習言語項目として何度も用いることにより、やがて正確にしかも流暢に用いることのできる手続き的知識となっていくのである。

V まとめ

佐藤(2011)は第二言語研究の成果から、「理解し練習すれば使えるようになる(産出が抜けている)」とか「常に正しい理解が最初に来て理解できなければ言語習得はうまくいかない」という考えは間違いであると明らかにしていることや、また明示的な指導なしに帰納的に言語項目を習得していく場合もある⁵ことを指摘している。佐藤(2011)は、しかしだからといって理解の重要性を否定すべきではないし、生徒に言語知識を理解させること、練習をさせることで、中間言語への言語知識の「内在化」をはかることは間違いであるとは決して言えないと述べている。彼(2011)は、大切なことは教師が生徒が一度、言語項目を理解し練習したからといってその言語項目が必ずしも生徒の中間言語に「統合」されることはないこと、つまり脳内に「習得」できるわけではないこと、また、その時の産出で使えるようになっていたからと言っても習得できたわけではないということを承知して同じ言語項目を何度もスパイラルな形で提示し何度も何度も同じ言語項目を使う機会を与える必要があると述べている。例えば、一度行ったタスク活動を「産出の段階」で繰り返し、うまく運用できなければもう一度、提示し理解させ練習する機会を与えることが言語項目の知識の「内在化」と「統合」には必要であるとも指摘している。

また、佐藤(2011)は、形式よりも意味の伝達を重視し、言語項目の指導や機械的な練習活動を最小限にとどめる CLT のタスク型授業を否定しているわけではないとも述べている。CLT のタスク活動において、生徒の英語学習への動機づけやコミュニケーション活動に取り組もうという前向きで積極的な態度が育成できるし、活動内容や活動形態(アクティブ・ラーニング)によっては生徒の *creativity* や *imagination* や *thinking* 等を向上させ人間性の育成までも発展させることができ、言語運用面での流暢さの向上にも寄与する可能性があることを指摘している。

しかしながら、日本の中・高におけるように EFL 環境下でしかも限られた時間の中で生徒にもっとも効率よく「英語」を習得させるためには、(帰納的プラス明示的な)提示で生徒に言語項目をよく理解させ、さらに教科書の本文の中でその言語項目がどのような働きをしているかを理解させ、また、教科書本文の英文自体の内容も理解させて異文化理解も深め、その上で「技能としての英語という観点」から「練習」を繰り返し行い、生徒の中間言語に目標言語項目がある程度内在化した段階で実際にその言語項目を運用させ、間違った運用をした場合には教師が様々な *corrective feedback* を与えて言語項目理解への正確さを向上させ、その目標言語項目がその後の授業でも何度か「産出の段階」で使用しなくてはいけないようなタスク中心の指導を行い、同

じ言語項目を繰り返し繰り返し運用することとで、生徒は最終的に「正確に流暢に英語を運用する能力」を習得していくものとする。筆者は PCPP 教授法が EFL 環境下にある英語学習者（日本の中学生・高校生）にとって、このようなプロセスを含んだ究極の eclectic method であると確信している。

注

- ¹ 本論文において生徒という用語は「日本人中学生・高校生」を示す。
- ² 生徒に、彼らが理解できる英語 (comprehensible input) を提供するという点では、Krashen のインプット仮説に通じる指導法といえる。
- ³ 話し手が何（内容）をどのように（形式）言うかを選択すること。
- ⁴ 第二言語習得における「音読の効果」に関しては、國弘 (1999)、門田 (2012,2015)、鈴木・門田 (2015) も強く支持をしている。
- ⁵ この主張に筆者は反対の立場を取る。新出言語項目が意味ある文脈の中で明示的に提示され、正しくその使い方を生徒は理解しないと、最悪の場合には間違った言語知識が生徒の中間言語のなかで化石化してしまうことが懸念される。

参考文献

- 門田 修平 (2012)『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 東京：コスモトピア
- 門田 修平 (2015)『シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学』 東京：コスモトピア
- 國弘 正夫 (1999)『國弘流英語の話しかた』 東京：たちばな出版
- 佐藤 臨太郎 (2011)「EFL 環境における中高での文法専攻 PPP アプローチの有効性再考」*The English Teachers' magazine*, 60(1), 70-72.
- 佐藤 臨太郎・笠原 究・古賀 功 (2015)『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門』東京：明治図書
- 塩澤 利雄他 (2004)『新改訂版 新英語教育の展開』 東京：英潮社
- 鈴木 寿一・門田 修平 (2012)『英語音読指導ハンドブックーフォニックスからシャドーイングまで』 東京：大修館書店
- 寺島 隆吉 (1991)『英語記号づけ入門』 東京：三友社
- 村野井 仁 (2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京：大修館書店
- 望月 昭彦 (2010)『改訂版 新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 東京：大修館書店
- 米山 朝二 (2002)『改訂増補版 英語教育：実践から理論へ』 東京：松柏社

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.

Fries, C. C. (1958). *On the oral approach*. Tokyo: ELEC Palmer, H. E. (1922). *The principles of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, H. E. (1964). *The principles of language study*. Oxford: Oxford University Press.

