

研究ノート：高等学校における英作文指導の実態とその改善点

Actual Situations in English Writing Class in High School and New Approaches

竹 野 茂

文部科学省が出している学習指導要領によると、高等学校における英語教育はコミュニケーションを重視したものになっている。そのような状況の中で、従来の文法・作文の指導は変容しているのか、変容しているとすればどのような形態をとり、コミュニケーション能力向上に貢献できているのかを調査研究することにした。

英語コミュニケーション能力と英語ライティング能力の間に相関関係があり、ライティング能力を向上させることによって、英語コミュニケーション能力・スピーキング能力の向上も図れるのではないかという仮説のもとに、英語授業のあり方を検討していく。

最後に英作文を通してスピーキング力をつけるような授業改善につながる提案を行う。

キーワード：英語教育、英作文指導、英語スピーキング能力、英語ライティング能力

目 次

- I はじめに
- II コミュニケーション能力とは
- III 調査
- IV 考察
- V 英作文授業への提案
- VI おわりに

I はじめに

英語実用能力、特に会話能力の習得については、1970年代からの日本企業の海外進出などを機に沸き起こった「英語熱」以来、多くの日本人が切望してきた挫折を味わってきた課題である。英会話塾が巷にあふれる一方、学校教育現場における英語教育批判や受験英語批判が繰り返された。「英語教養論」と「英語実用論」の論争も繰り返されるなか、高等学校における英語教育は、受験戦争を勝ち抜くための英語教育と実用言語としての英語教育の狭間で苦悶をきたした。ま

た大学入試をめぐる、大学の入試英語改革も叫ばれてきた。

「21世紀日本の構想」懇談会の提言を機に、「英語第二公用語論」まで発展し、前述の英語議論は今も続いている。そして、文部科学省でも学習指導要領を改定しながら、コミュニケーション重視の英語教育をめざしてきた。このような状況の中、果たして大学入試や高等学校における英語教育は変革を遂げてきたのであろうか。英語実用論派からすると現在の英語教育が180度転換するような改革がなされなければ、「英語の話せる日本人」を育成することはできないと考えるようである。しかし、「英語」のもつ既成事実や既得権は革命的には変わらないようである。世界における言語研究はどんどん進んでいるが、科学分野における発見や進歩のように、学校教育現場には進展していないのが実情ではないか。大学入試の英語問題を見ても、30年以上も前からの英語教育の現場での戸惑いは今も脈々と続いているように思える。実は「英語教養論」と「英語実用論」には共通点がありながら、持論の正当化に心酔するあまり他方の見解に対する誤解を生み出して、それが独り歩きしてしまっているのではないかとも思える。

しかしながら、一方で多くの英語学者や英語教育者が最新の研究成果や理論を教育現場にもたらす傾向も見受けられ、好ましい方向に向かう兆しもある。そこで本稿では、現状に合った前向きな英語教育論を展開したいと考えている。小さな一歩ではあるが、確実に前進できるような提案ができるよう望んでいる。

筆者は15年前までは高等学校の現場で英語教育に携わっていたが、現在の高等学校の現状を十分に把握しているとはいえ、そこでインタビュー形式で宮崎県内の高等学校の先生方にお話を伺い、その一端を明らかにした上で、何らかの改善策を提案したいと考えている。平成17年度から平成19年までかかわらせていただいた都城西高等学校のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) 研究事業の内容や成果も取り込みつつ、特殊な事情にある高等学校の例としてではなく普通科高等学校においても取り組める内容を提言したいと考えたものである。

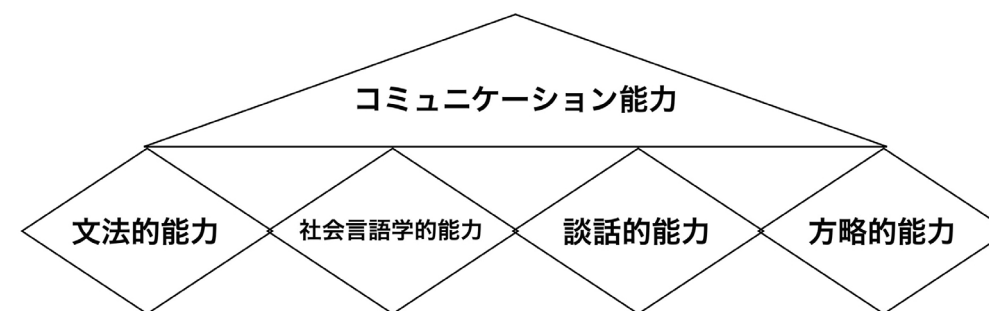
英語の「読む・書く・聴く・話す」といういわゆる4技能を総合的に学習させることが学習指導要領においても中心的な課題である。本稿では、その中の「書く」を中心におくことにより、他の3技能を有機的に配置してコミュニケーション能力を効果的に高めることができるという仮説に基づいて提案を行おうとしている。福岡県の香住ヶ丘高校が取り組んだ「英語のスピーキング・ライティング能力の向上に係る指導方法及び評価方法の研究開発－考える力の育成と英語による表現能力の向上」というSELHi研究課題での研究において、当初スピーキングを主とした能力開発指導を行う計画であったが、ライティング能力を伸ばすことによってスピーキング能力を伸ばすことができたという報告を伺ったことがある。スピーキング能力を伸ばすためにはスピーキングに特化した指導が必要だと考えるのが普通であるが、実はライティング能力を高める指導により英語の文献を読み解く力や文法力・語彙力に至るまで高めることになり、英語で考える力がつき、その力がスピーキングにも表れたようである。何よりも英語を学ぶモチベーションがあがったと福岡で開かれた実践報告会で香住ヶ丘高校の永末温子先生が述べられたのが印象的である。

II コミュニケーション能力とは

コミュニケーション能力を高める英作文指導について考える場合、まず「コミュニケーション能力」とはどのような能力かということについて、明確にする必要がある。CanaleとSwain (1980) の定義があまりにも有名であるが、今一度考察しておく。コミュニケーション能力とは4つの能力の統合されたものであるとCanaleとSwainは定義する (図1参照)。その4つの下位能力は(1)文法的能力、(2)社会言語学的能力、(3)談話的能力、そして(4)方略的能力である。それぞれの定義は以下にあげる。

- (1) 文法的能力：語彙項目、形態論、統語論、文形成にかかわる文法における意味論、音韻論の知識を含む。
- (2) 社会言語学的能力：言語や談話の社会文化的原則の知識を含む。
- (3) 談話的能力：談話の延長で文と文とを結びつける能力、発話の連続から意味のある総体を形成する能力を含む。
- (4) 方略的能力：言語技量や能力不足によりコミュニケーションが破綻しそうな場合にそれを補おうとする行為に表れる言語的あるいは非言語的方略を含む。

図1：コミュニケーション能力 (Communicative Competence)



Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

土屋 (2004) も指摘しているが、日本の英語教育で扱われてきたのは主に(1)の文法的能力にかかわる内容であるが、それさえもCanaleとSwainが指摘するものの一部であり、コミュニケーション能力の下位能力としても不十分である。

III 調査

本研究ではインタビュー形式の聞き取り調査という形で、宮崎県立大宮高等学校の4名の先生

方からお話を伺うことができた。1名20分を目安に時間をとっていただき、それぞれの先生から質問にお答えいただいた。

内容は、(1) 英語の担当教科、(2) それぞれの教科で英作文とかかわる内容としてどのような指導をされているか、(3) 英作文とスピーキングとを結びつけるような授業内での工夫、(4) 現状における英作文指導の問題点、(5) その他、という大まかな項目について質問した。

調査結果は、4名の先生から聞いたものを概略的に述べると、以下のようなものである。

(ア) 1年生では「英語Ⅰ」で総合的な英語学習において英作文を取り上げる。

(イ) 2、3年生では、英作文は「ライティング」の授業で取り扱うが、中心は国公立大学入試の2次試験の英作文を目標にする。

(ウ) スピーキングとのかかわりにおいては、スピーキングを「オーラル・コミュニケーション」の授業で扱うが、英作文との関連を持たせることを意識することはあまりない。

(エ) 英作文の中で自由英作文を取り入れ、生徒の意見を英語で書かせる工夫をしている。

(オ) 問題点はいくつかある。(詳しくは後述。)

それでは詳細に述べていく。

各先生で重複部分があるが、聞き取った内容について先生毎にまとめる。

A先生は2年生から3年生の「ライティング」の授業を担当され、教科書*Unicorn*に沿った形で授業を展開されている。高等学校では学年共通の課題として1年生から「基本例文600」を暗記させる。まず基本文型をインプットすることで、自由英作文への基礎を固める。教科書のサマリーを各章ごとに書かせる。本文の文章を使って書くが、抜き出しではなく、自分で書き換える。きちんとした文章をインプットする作業になるのではないかと考えられている。作文以外でもすべての授業で行う。

2年生からの「ライティング」授業は、与えられた日本語があって、型にはまった英語にする。いわゆる和文英訳が中心である。また、テーマが与えられてそれを述べるというものもある。教科書に従いパラグラフ・ライティングは行っている。

2年生からは、パラグラフの型に当てはめる練習をするのが作文指導の中心である。型を習得するのが先だ。型で書けるようになることが第一段階、それから自由英作文への応用を促す。

作文についての問題点としては、生徒が「なぜ書くのか？」という動機づけをあまりもっていないことである。書きたい内容があるから書くという生徒は少ない。どうしてもシミュレーション的になる。目標としては学習指導要領にあがっていることを中心にしているが、実際には大学入試の2次試験の英作文を目標にする。

英作文をスピーキングに結びつける指導は1年生の段階で終わる。スピーキングについては「オーラル・コミュニケーション」の授業が中心になる。2年生になるとスピーキング指導は少なくなり、3年生ではほとんどない。

B先生は、1年生の「英語Ⅰ」、「オーラル・コミュニケーション」、3年生「リーディング」を

担当されている。「英語Ⅰ」の授業は、グラマーが中心、文法項目ごとに英文が並べてある「基本例文600」を使用し指導する。1学年の担当の先生で話し合っ、自由英作文の課題を与えている。テーマを与えて、「〇〇についてあなたはどのように考えますか」というような形式で課題を出す。書き方についての指導はあまりできていない。「基本例文600」と課題英作文との関わりはあまりない。

フォーマット・構成の説明をすることは課題提出前には行わず、書かせた後で例を与える。しかし、課題作文で生徒は英作文が上手になった。コメントは各担当教員がやっていたが、すべての生徒の課題に対してコメントすることは、忙しくてできなくなり、native speakerであるAssistant Language Teacher (ALT) に見てもらっている。評価もしてもらう。内容についての評価とグラマーについての評価はそれぞれについてA～C段階の3段階で評価してもらっている。きっかけは以前3年生にやらせてみてGTEC^{注①}の成績があがったので、それを1年生にもやらせてみた。(A先生の構想では、課題テーマのストック・データベースを作る案がある。)
「オーラル・コミュニケーション」の1学期の目標はshow & tell、2学期の目標はdiscussionである。これらの指導を経て、ディベートの足がかりになるようにしたい。“In my opinion, ～” などのような表現を入れるよう指導しながら、自由英作文の形式につなげるような努力をしている。

C先生は2年生の「ライティング」が担当で、和文英訳、50 words以上で自由英作文を課し、徐々に長くするように指導している。自由英作文の指導は生徒に作文を書かせ、生徒が書いたものをワープロでタイピングして生徒に返還し、グループ作業で書き直し作業をさせる。この課題の問題点としては、Native checkが得られないところで、日本人教員がどの程度、どのように直していいのかわからないことである。多少の修正を加えながらワープロでの打ち直しにしたのは、生徒が書いたものを切り張りして印刷したが、鮮明に印刷されないとか、内容に関連のないミスで生徒がもりあがらないようにするために、内容自体について集中させることが目的であった。

教科書のセクション毎に、文字に頼らないサマリーを発表させてみたことがある。しかし、生徒は文字に頼らないため非常に不安を覚え、かなりの時間を要した生徒もいた。セクション1では取り敢えずほとんど指導を加えないでサマリーをさせた。セクション2では、分量と要領と文章構成を指定してサマリーをさせてみた。一番できるクラスでやらせたのだが、授業時間のいっばいの50分かかる生徒もいた。

D先生はB先生と同じ1年生「英語Ⅰ」が担当で、1年生の自由英作文の実践をされている。最初の数ヶ月は月2回ペースで行っていたが、その後は月1回に減らした。理由としては生徒の負担と教員のコメントに要する負担があったようである。夏休みの課題として、GTECの試験からテーマを選び、自由英作文を課した。語彙・文法・構文の知識がないので、50～60語から徐々に語数を増やししながら、あまり欲張らずに進めている。2名分の出来のよいものを口頭で発表し、良い点を生徒に示して、今後活かす取り組みを行った。しかし、プリントにしたものを用意しなかったため、今後の取り組みとしては、モデルの原稿を用意して、指導を加えたいと考えておられた。ス

スピーキングとの関連においては、生徒はnativeと接する機会が増えているが、リスニングはまだまだ弱いので、きちんと内容を聞いていないのではないかと指摘もされた。ALTとのチーム・ティーチングの際、ALTの指示内容が理解できないで、日本人教員に尋ねる生徒もいるとのことであった。また、自由英作文の作品を書いた生徒自身に口頭で筆者の作品を発表させてはどうかとの指摘に対して、「書いたものを口頭で発表させると違った力が引き出せるかもしれない」と考えられたようである。しかし、B先生が生徒に発表させてみたのだが、生徒の声が小さくて何を言っているのかわからないので、授業が停滞したようなので、発表させる際には、文字におこしたものを生徒に配ってやる必要があると考えておられた。

IV 考察

インタビューの内容からいくつかの考察を述べたいと思う。

今回の調査で分かったことは、高校の先生方は筆者が想像した以上にコミュニケーション能力を身に付けることにつながる実践を行っていらっしゃるということであった。実際にスピーキングに結びつくような指導をしていらっしゃるにもかかわらず、先生自身があまり自覚していらっしゃることも分かった。どの指導で何に留意するかというポイントを明確化することによって、現在行っている授業がスピーキング指導にすぐにも応用できるものであることがはっきりした。しかも、生徒がその指導に応える力をもっているということも感じられた。そこで、いくつかのポイントを指摘しておきたいと思う。

(1) スピーキング能力を高めるための1つ目のポイントとしては、基本例文のインプットがあげられる。基本例文を生徒に覚えさせる際に、状況と合わせて暗唱させるようにすることで、作文用の例文でスピーキングに関連を持たせることが出来る。

(2) 2つ目のポイントは、英文のサマリーを書かせることがあげられる。(1)の短文の暗唱だけではなく、まとまった文章の暗唱を行うことが、スピーキングにとって有効な手段である。それに加えて、実践されているサマリーを書かせる前に本文の暗記、暗唱をさせた上で、キーワードの切り出しやキー・センテンスの指摘をさせ、その部分を中心に、つぶやきながらサマリーを作成させ、暗唱させる。

(3) 3つ目のポイントは自由英作文である。この具体的な指導方法については後で述べることとして、ここではポイントの指摘にとどめたい。

(4) パラグラフ・ライティングの規則の指導を繰り返し行うことを4つ目のポイントとしておきたい。パラグラフ・ライティングの型を覚えることで、英語の思考過程を明確にすることができる。身につくまで何度も繰り返して指導する必要がある。生徒同士のピア・レビューを課すことにより、理解が深まる。

また、リーディング指導、リスニング指導においては、パラグラフ・ライティングの形式をなぞ

るように読んだり、聴いたりする癖をつけることにより、英語のインプットの際に型を意識できるようになり、ライティングやスピーキングに応用できるレディネスを作りやすい。

次に、スピーキング能力とライティング能力との関連、授業のあり方について、筆者が担当する大学の授業「Speech III」の内容とTOEIC Speaking and Writing Test (TOEIC SWテスト)の結果分析から述べてみたい。

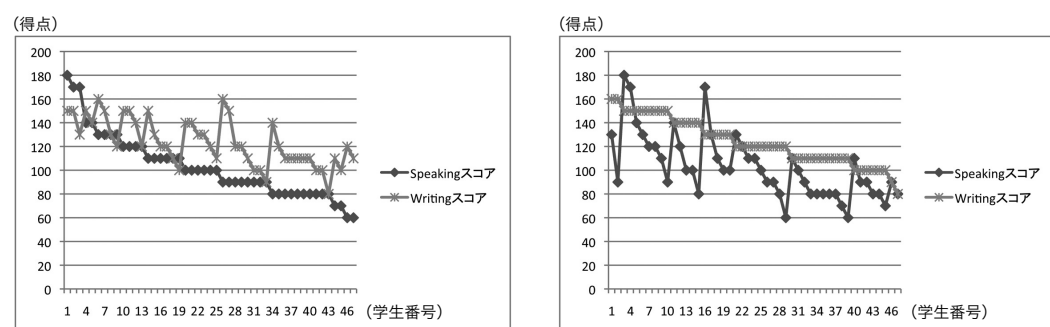
宮崎公立大学の「Speech III」という授業において、受講生対象にTOEIC SWテストを実施し、その結果スピーキング能力の高い学生はライティング能力が高いという結果を得た。本学の英語カリキュラムにおいて1年次の必修英語は、リーディング・ライティング・文法の3つの授業を中心に行っている。リーディングとライティングについてはネイティブ・スピーカー教員の授業、文法については日本人教員の授業になっている。スピーキングという授業は設けていないが、リーディング・ライティングの授業でのネイティブ・スピーカーが授業中におけるアクティビティーの中で英語の発話を求めることにより、スピーキングにも対応するというコンセプトになっている。この状況下で学習をした本学学生が「Speech III」を2年で受講している。「Speech III」の内容としては、2008年度60名の受講生が6～7名のグループに分けられグループ内での様々なスピーチ活動を行う授業である。スピーチ・ライティングの要領を教え、スピーチ内容の充実を図りながら、効果的なスピーチづくりの実際を学ぶ授業である。グループ内でそれぞれが作ったスピーチを発表し、グループ内で必ず質問をすることを課し、その質問に即座に答える練習を行うのである。このような活動を通して、意見表明と他者の意見に対する質問、質問に対する即座の応答能力を高めた結果として、TOEIC SWテストを受験させた。(7月、8月)実際の受験者はトータルで55名だった。

そのデータ(グラフ1～4)を以下に示す。グラフ1とグラフ3はそれぞれスピーキングのスコアでソートした結果で、グラフ2とグラフ4はそれぞれライティングのスコアでソートした結果である。2008年7月受験のスピーキング・スコア平均が103、ライティング・スコア平均が123.8、2008年8月受験のスピーキング・スコア平均が83.3、ライティング・スコア平均が124.4であった。7月8月受験を合計したスピーキング・スコア平均、ライティング・スコア平均がそれぞれ99.8と123.9であった。その差24.1でライティング・スコアがスピーキング・スコアを上回った。7月8月受験を合計したスピーキング・最高スコア、最低スコアはそれぞれ180と40であった。またライティング・最高スコア、最低スコアがそれぞれ190と70であった。スピーキング・スコアの幅は140、ライティング・スコアの幅は120であった。

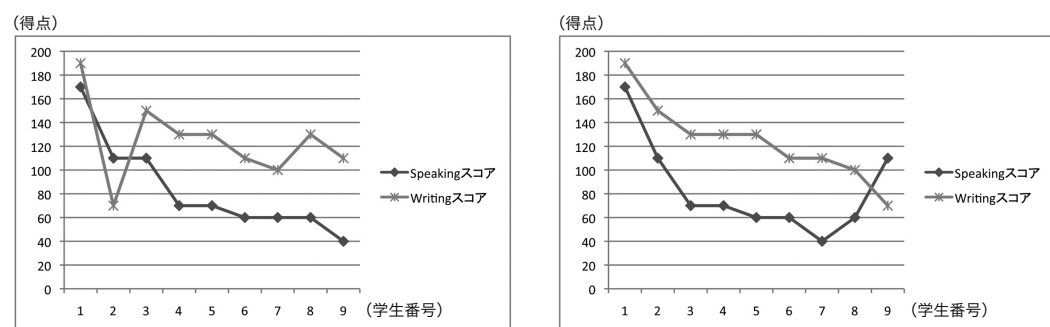
このデータを見る限りでは、スピーキング・スコアとライティング・スコアがはっきりと相関があるとは言いがたい。TOEIC SWテストは、コンピュータによるテストである。対人テストではないため、条件的に実際のコミュニケーションとは異なる。しかも受験したすべての学生がコンピュータでのテストは初めての経験である。その戸惑いがスコアにも表れている可能性がある。

ライティングとスピーキングの慣れの差の問題もあると考える。ライティングについては大学1年生からかなりの時間をかけて、回数も重ねているのでスコアも高いが、スピーキングについては、それほど時間はかけていないし、TOEIC-SWテストのスピーキング・テストは即答を求められていて、「Speech III」の授業ではシビアに即答を求めることをしていないので、余計戸惑ったとも考えられる。また、ライティング・スコアの散らばりに比べ、スピーキング・スコアの散らばりが大きいということは、学生一人ひとりのスピーキングの経験量の差がスコアに表れているのではないかと考える。

この結果より、「Speech III」授業での問題点は、即席スピーチや質問について即答を増やすとともに、時間短縮の指示をもっとシビアに行う必要がある点であることがわかった。



グラフ1、2：TOEIC-SWテスト2008年7月受験



グラフ3、4：TOEIC-SWテスト2008年8月受験

V 英作文授業への提案

高等学校における英語授業の当面の課題としては、大学入試がある。本学の大学入試も工夫を重ねてきたが、まだまだ従来の大学入試を大幅に変更したものにはなりえていない。高校での英語学習と大学入試のもつ意味とを考え合わせると一足飛びにコミュニケーション重視の大学入試にはなりえない。徐々に高校・大学の連携を深める中で、歩み寄るしかないのが実情であろうし、

中学・高校の連携もまた見逃せないものがある。しかし、手をこまねいて何もしないのではなく、小さな1歩でもよい方法に進む手だてを考え、実行していくことに意味があると考えられる。

大学での英語カリキュラムを考えた時、英作文におけるパラグラフ・ライティングの重要性は見逃げない。本学の大学入試の構成は、大きく4つのセクションに分かれていて、(1) 語彙・語法を含めた読解問題、(2) リスニング、(3) 長文読解問題、(4) 英作文である。4つめの英作文では2年前から指示文の中にパラグラフ・ライティングの書き方を示した英文を入れ、それを読んでその中にかかれた形式に合わせて作文を促す問題にしている。パラグラフ・ライティングの指導の際、本学の入試問題も参考にさせていただけるとより効果のある英作文指導ができるものとする。

次に実際の高等学校におけるスピーキング能力と関連を持たせ、コミュニケーション能力を高める英作文授業の提案を行っていく。

英作文指導提案(1)：語のまとまり(チャンク)を意識した基本例文の暗唱指導

基本例文や教科書本文を暗唱させることは重要な指導である。前提として使う状況を示しながら、例文を指導することが肝要である。使う状況を提示することにより、暗唱した文章発表が現実により近いシミュレーションになるからである。また、前述したコミュニケーション能力の下位能力である社会言語学的能力の習得とも関連すると考えられる。

暗唱させる場合には、音声指導も重要な点である。個々の語の発音、イントネーションに留意しながら指導する。意味のまとまり(チャンク)も意識させる。単語1つひとつではなく、チャンク単位で記憶することにより、応用力を増やすことが期待される。文がチャンクの集まりでできていることに気づくことにより、文法的文章構成に気づくことにつながる。生徒に音声指導により文法を意識させることもできる。例えば、主部と述部の語のまとまりを意識させることにより、発話の際に主部と述部を意識して発想するようになる。また、修飾関係を音声で表せることを指導することにより、文章全体のイントネーションが修飾関係から生まれることも生徒は気づき始める。修飾関係を音声で表現する例としては、修飾語は被修飾語に比べ音階(ピッチ)は多少高い位置にあり、その逆はありえない。

音声指導する際に、大切なことはピッチの高低とストレスの強弱の違いをはっきりと指導することである。日本人学習者の発音がカタカナ英語といわれる原因の多くは、ストレスの強弱をピッチの高低で置き換えてしまうことである。日本語の発音にはストレスという概念はないので、指導されなければ日本語の音声体系にしたがうのは当然の結果である。伝わりやすい英語音声を作るためにはストレスの概念と実際の発声の指導をおいてはならない。

生徒にメモリ・スパンを意識させることも大切である。どのくらいの長さのものならば楽に記憶できるかを意識させながら、暗唱させることである。メモリ・スパンを広げる訓練が流暢さに影響を与える。したがって、暗唱のタスクを課す場合には、楽に記憶できる長さよりも少し長い分量を課すことである。暗唱の分量については個人差もあるので、生徒各自が自覚するように促し、

生徒自身に決めさせる。最小の単位はチャンクである。意味のまとまりを意識させながら、少なくとも1つのチャンクはまとめて発話できるように指導することである。

高校生の段階での音声指導は生徒の羞恥心との戦いでもある。英語に自信のない生徒は発話の音量が極端に小さい。英語に自信のある生徒でも発話音量が小さいことが多い。発音が少々間違っても音量が大きければ褒めるようにして、音量を大きくすることを発音指導の主要目標にしてはどうであろうか。音量が小さければ、人にことばを伝えることにはつながり難くなる。コミュニケーション能力の向上を意識した場合には大切な観点である。大きな声が出せるようになると、それが自信につながり、英語を学習する動機付けにつながっていくと考える。

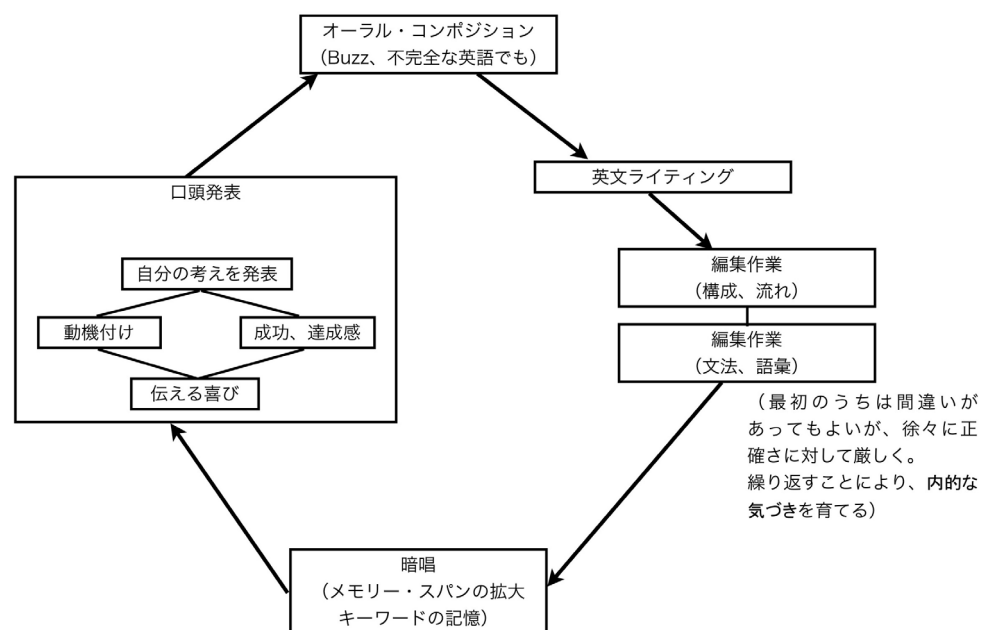
音声指導に関する示唆に富む指導法については、土屋（2004）が詳しく述べているので参考にしてほしい。

英作文指導提案（2）：自由英作文の指導

基本文例の暗記も必要であるが、自らの自発的学習を促すためには少しの冒険が必要であろう。

例えば、15回の英作文授業があったとすると、基本例文を中心とした授業に10回を充て、自由英作文に3回充てる。（生徒の習熟度に合わせて、自由英作文に5回充ててもよい。）つまり、5回（3回）に1回の割で自由英作文を充てていく。指導する教員が留意することは、生徒が失敗しても始めから完璧なものを作らせることを強要しない忍耐力が必要である。（Autonomyの観点から。）

図2：コミュニケーション能力育成をめざした英作文学習スパイラル（何度も繰り返す）



自由英作文の指導の仕方は図2を資料とし、以下の第1段階から第6段階までの各段階を追って述べる。

第1段階：オーラル・コンポジション段階

まず、テーマを与え、ブレンストーミング後、不完全でも日本語交じりでもよいので、話したいことをブツブツとつぶやかせる（Buzz）。ブレンストーミング中であってもBuzzに移行してもよい。とにかく文字にしないで、英文を口に出してみる。慣れてくると、Buzzはグループで行ってもよい。

最初の段階で書かせた方がよいという議論があるだろうが、何はさておいても文字に頼らず口頭で発表する癖をつけるのが狙いなので、多少の困難はあっても生徒を励まし、Buzzをさせることが肝心である。

第2段階：実際のライティング段階

Buzzをもとに、実際に英文にしてみる。ここでも日本語交じりでもまとまった分量の英文を書くことを第1目標にする。書いたものをもとに一度音声にして読んでみる。

第3段階：編集段階

第2段階で書いた英文を編集・改訂する段階である。まず、文章の流れを大切に構成を編集する。自分の意図がうまく伝わる順序を考えさせる。それから文法・語彙についての訂正・修正を加えていく。ここで大事な点は、辞書指導である。和英辞典を使った場合に、選んだ単語を英和辞典または英英辞典で引き直して語法をチェックさせることである。この作業の最大のポイントは、生徒が自らの力で学ぶ力を育てることである。そのために必要な学ぶ技術を教えることに教員は徹すべきである。

第4段階：暗唱

第3段階での編集作業を経てでき上がった原稿を暗記し暗唱する。この段階のねらいは生徒のメモリー・スパンを拡張することである。完全暗記は求めず、ちらちらと原稿を見てもよいという安心感を与えて行うのがよい。

不完全なものを暗記してしまったらどうするのかという議論もあるが、英語の音声的な流れをつかむことを中心に考え、キーワードとチャンクを中心に暗唱する。間違いがあっても何度かの作業の中で修正することを考えればよい。

第5段階：口頭発表

前段階で暗唱したものをグループあるいはピアでの口頭発表を行う。聴いている生徒は発表者が伝えたい内容が分かったかどうかをフィードバック（コメント）する。英文の間違いに気づいた時にはそれも伝えるようにする。フィードバックにあまり多くを求めないことが肝要である。

第6段階：繰り返しスパイラル段階

以上の5段階を少なくとも3回は繰り返す。回が重なるにつれて、英文の正確さを増すことを課していく。教員は机間巡視しながら指導を加えていく。

ここで英語として間違っていたり不完全な英語を覚えさせたり口頭発表させたりすることに抵抗があったり、教員として言語教育としての誤謬を感じたりするであろう。しかしながら、コミュニケーションのための言語活動として考えた場合、前述のコミュニケーション能力の定義の4つ目の下位能力の方略的能力を鍛えることにつながると考える。英語力の不足を補って何とかして伝えようとする工夫をすることになるのではないかと考える。それこそが英語がコミュニケーションのツールとなりえる前提である。いつも完璧なものでなければ発話ができないのであれば、英語がツールになりえる日はいつ訪れるのか分からなくなってしまう。日本の英語習得環境は、第二言語としてのそれではなく外国語としての環境である。間違いや失敗から学ぶことの多い言語習得において、教育現場での口頭発表に間違いが許されないならば、それは本当に教育であるのかと疑いたくなる。ある程度間違いが許されるから発話しようとする勇気が生まれ、動機付けにもつながっていく。生徒の英語を学ぼうとする動機がはっきりし確かなものになれば、自己学習能力が強化され、その結果生徒自身に身についた学習方法が他の外国語学習にも応用できるようになる。それでこそ英語学習が真に外国語学習の基礎となりえると考えられる。

VI おわりに

本稿では、スピーキング能力とライティング能力の関連を考察しながら、コミュニケーション能力を高める英作文指導について例は少ないが具体的な授業展開の考え方を示してきた。このような英語授業についての提案を行うのは、筆者は英語が外国語のひとつであってほしいと思うからである。つまり、英語だけが目的ではなく、英語学習を通して他の外国語でもコミュニケーションをとりたいという態度を養うことにつながってほしいと考えている。さらに高等学校における英語教科だけではなく、他の教科との関連の中で英語をとらえる必然性にもつながっていくと考えている。

最後に筆者が見聞した宮崎県内の2つの高等学校での実践を紹介して締めくくりたい。以下に述べることは、筆者の提案ではなく、実際に高等学校で行われていることの紹介である。

宮崎県立都城西高等学校がSELHi指定校になりその研究テーマの中で取り上げられた「生徒の自主性を育てる自宅学習改善」と「他教科との連携」を取り上げたいと思う。

都城西高等学校が取り上げた自宅学習は「宅習ノート」を活用したものであった。生徒自らが自分の課題を見つけ、その課題を自らに課して行っていくものであった。ここで紹介する自宅学習は課題探究能力を身に付けることにつながり、自主性を育成することにつながったと考える。また、生徒のノートを見せていただいたが、生徒たちは自学自習することに楽しさや喜びを見いだしているようにも感じた。教育が生徒の自己学習能力を引き出すことに成功した例ではないかと感じている。

2つ目の「他教科との連携」はまさに高等学校での学習内容を英語で伝えようとする取り組みの

一端であろう。実際には英語でのディベートと国語科での日本語によるディベートや内容づくりをとおした連携であるが、高等学校のばらばらの教科が有機的に関連性をもった良い例であると考える。ディベートを取り上げることにより、国語科や社会科、内容によっては理科や保健体育などとの連携も考えうる。それぞれの教科が知識偏重ではなくものを考える基礎となるうえでの端緒を見た思いがする。本来学校教育というものはバラバラの知識を教える場ではなく、ものを考える基礎となる知識を得、それを有機的に結びつけながらものを考えたり行動したりする力を身につけ、ひいては生きる力をつける場であるべきだと筆者は考える。その意味で感銘をうけた実践であった。SELHiの研究だからではなく、これを機会に学校全体にこの実践の精神が浸透し、学校が変わり、生徒にとって学習が楽しいものになってくれることを望む。

他教科との連携でもう一つ取り上げたいのは、宮崎県立大宮高等学校文化情報科の取り組みである。総合学習の取り組みが発展形としてカリキュラムに取り入れられ、年間を通じて行われる授業である。その一部である「大宮高校文化情報科版地球の歩き方」に多少であるが筆者も関わらせていただいた。文化情報科1年生の約80名の生徒が16班に分かれ、国・地域を選んで紹介するものである。地理や文化について文献やインターネットを通じて調査したり学習したりして、グループで選んだ国や地域の魅力をアピールする。しかも、最終のプレゼンテーションはPowerPointのスライドを用意し、英語を使って行うというものであった。その準備段階と発表当日の2回だけであるが、宮崎公立大学の英語の教職免許取得をめざす学生を中心に英語を専門にしているボランティア学生30数名もかかわり、授業が展開された。筆者もプレゼンテーションを見せていただいたが、英語での発表は高校1年生とは思えないほど素晴らしいものであった。

この取り組みは教科の枠を取り払い、まさに総合学習の挑戦的な取り組みであると考えている。いわゆる「ゆとり教育」の目玉として取り組まれた総合学習の時間は、「ゆとり教育」の失敗のおかげで全国的に縮小傾向にあるように思われる。しかし、本来の教育のあり方からすると総合学習は理想的なものであると筆者は考える。現場の教員にとっては、固定した内容はなく現場教員の工夫に任せられ準備に大変な労力を要し、一方で大学入試を見据えた時に時間の浪費のように感じているであろう。しかしながら、教科間の上手な連携体制を築くことができれば本当に有意義な授業になりえるし、この授業での取り組みが大学入試の妨げになるのではなく、むしろよい作用を及ぼすことにつながるであろう。このことは大宮高等学校の校長先生もお話しになっておられた。図らずも大宮高等学校の実践はこの成功例のひとつであると確信する。

筆者の調査が不十分で宮崎県全体での調査になっておらず、ほんの一部の高等学校の調査だけであり、本稿では取り上げることができなかったが、多くの高等学校で様々な取り組みが行われているはずである。今後の調査で他の取り組みも取り上げられるようにすることが今後の課題である。

謝辞

本研究を行うにあたり、宮崎県立大宮高等学校の宮野原先生、大谷先生、林先生、後藤先生にはお忙しい中インタビューに応じていただいた。またインタビューの時間設定・調整のために近藤先生にも尽力をいただいた。この場を借りて深く感謝を申しあげる。

注

- (1) ベネッセ・コーポレーションとベルリッツ・インターナショナルの共同開発による英語検定試験Global Test of English Communication (GTEC) の高校生版GTEC for STUDENTS。

参考文献・資料

<文献>

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

次重寛禧、編著 (2001) 「コミュニケーションを目指した英語の学習と指導」鷹書房弓プレス。

鈴木孝夫 (2001) 「英語はいらない!？」PHP新書。

竹内理、編著 (2000) 「認知的アプローチによる外国語教育」松柏社。

田中茂範、佐藤芳明、阿部一 (2006) 「英語感覚が身につく実践的指導 コアとチャンクの活用法」大修館書店。

土屋澄男 (2004) 「英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導」研究社。

馬場哲生 (1997) 「英語スピーキング論」桐原書店。

船橋洋一 (2000) 「あえて英語公用語論」文春新書。

<資料>

都城西高等学校 (2007) 「英語ディベート指導マニュアル」

都城西高等学校 (2008) 「研究開発実施報告書」

<インターネット・リソース>

永末温子 (2006) 「SELHi校の試行錯誤」 *TOEFL Mail Magazine Vol.50*

<http://www.ceej.or.jp/toefl/mailmagazine/mm50/selhi.html>

福岡県教育庁教育振興部高校教育課 福岡県立高等学校・教育メールマガジン 第9号

福岡県教育庁教育振興部高校教育課ホームページ

(<http://www.edu.pref.fukuoka.jp/mag/009.txt>)