

4 技能の統合をめぐる議論

— 英語教師に求められる役割 —

Discussion on the Integration of English Four Skills

— The Role of English Teachers —

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：4技能，統合，効力感，学習方略，動機づけ

Abstract : In the current English education of high schools, the integration of four skills is not being promoted, probably because English instruction is focused on the entrance examinations for universities. However, what is most important is learners' self-efficacy gained through using English. Considering academic performance cannot be improved without motivation, in order to develop learners' motivation, the integration of four skills is essential.

Keywords : four skills, integration, self-efficacy, learning strategy, motivation

I. はじめに

高等学校学習指導要領外国語編英語編に「授業は英語で行うことを基本とする」（文部科学省，2009）と明記されたが，日本の英語教育の現場において「英語による英語の授業」は必ずしも進んでいるわけではない。国際化の進展に伴い，英会話学習に興味・関心を示す中高生の割合が増加しているという報告がある反面（ベネッセ，2014），高等学校の英語授業において「話す」「書く」といった技能の習得を促す活動が不足しているという指摘もある（文部科学省，2015）。

筆者は，所属大学にて英語の教職課程を担当しているため，毎年複数の教育実習生を派遣しているが，彼らの実習記録から，英語使用量という点で，小学校・中学校と高等学校の間に格差が存在している状況が読み取れる。小中学校において活発な言語活動が行われているのに対して，高等学校では依然として旧来型の訳読式指導が幅を利かせている。高校によって，また教師によっては，「コミュニケーション英語」の授業で語彙や文構造に関する知識の伝達を行い，「英語表現」の授業で和文英訳の指導を行い，他に配当された授業では大学受験用の教材を用いて，文法指導や読解

の指導を行っている状況が散見される。訳読そのものに問題があるわけではないが，事前に課された和訳に基づいて，本文の内容を理解していることが前提となり，英問英答をほんの数回繰り返したのち，残りの時間は和訳の確認や問題演習に割かれることになる。英語の授業であるにもかかわらず，音読活動を含め，英文を直接処理させる時間はほとんど確保されていないように見受けられる。この傾向はいわゆる進学校になるほど強くなる。

高等学校で依然訳読式の授業が中心となっている要因としては，（１）義務教育ではないこと，（２）大学入試の対策に追われていること，の２点が考えられる。義務教育である小中学校には多様な学習者が集うため，指導すべき単元や達成課題の分量やレベルが制約される。実際，中学校の英語の教科書の英文は，内容的にも分量的にも指導者への負荷が少なく統制されており，母語で文法説明を行ってもなお，指導時間にゆとりがあるため，教科書内に掲載された言語活動に従事する時間を確保しやすくなっている。

その一方，高校英語においては，2006年の指導要領の変更に伴って，「コミュニケーション英語」で扱う語彙量が1,300語から1,800語に増加している。教材の

狙いは直読直解によるコミュニケーション活動の実践となっているが、一瞥すると、複雑かつ高度な英文で占められた、入試対策の読解教材であるかのようなイメージを受ける。よって、教材観を母語による語彙・文法指導に求める英語教師が根強く存在するのも、ある程度は理解できる。「教科書だけで大学入試は突破できる」(金谷, 2006)というフレーズにも一理あるように感じられる。いずれにしても、「コミュニケーション英語」という名称とその実態に不整合があり、教材作成者側の使用意図が現場の教員間で共有されにくいいため、学力低下を補うための教材とみなされているようである。

その一方で、現場から上がってくる強い意見として、「訳読式の指導が残るのは大学入試の問題が変わらないからである」というものがあるが、筆者はこの意見に強い違和感を覚えている。確かに現行の入試問題は訳読式の出題が多い。特に、国公立大学の二次試験では600語程度の長文問題が複数出題されるだけでなく、和訳・英訳・自由英作といった記述問題の配点が高くなっており、文法力を駆使して文構造を解析し、出題者が意図する訳出を行う力が問われているように見える。しかしながら、高校3年間にわたって、過去に出題された問題を解き続ければ、英語力や受験学力が向上するのかといえば、必ずしもそうではない。いかにわかりやすい解説であったとしても、英語の学力を高めるには、母語を聴き続けることよりも、4技能を駆使して英文を処理する能力を身につけるほうが有用である。さらに、真摯に大学入試対策が進められているように見えて、指導の中心は英文和訳や和文英訳であり、表現力を問う自由英作文の指導は塾・予備校任せとなっている高校が多い。自由英作文については、添削やフィードバックに割かれる労苦が甚大であるため、他の技能の指導に比べて後回しになる傾向については理解できるが、教科書内容に対する短文レベルの意見や感想すら求められずに3年間を過ごすという状況には驚きを禁じ得ない。2016年11月末の時点で「大学入試が変わらない」のは事実であるが、だからと言って、英文を処理する能力を養わなくてもよいわけではない。ましてや、入試対策と言いながら、偏った翻訳の授業が中心となるのであれば、現在の日本の英語教育が抱える真の問題は、「英語による英語の授業」の可否にあるのではなく、英語教師の信条にあるように思われる。今後、大学入試がドラスティックな変化を遂げたとしても、おそらく訳読法は根強く残るであろう。4技能の指導を強化するための教材が

採択されても、使用されない可能性が考えられる。このような状況において、英語教育の流れを正常化するのであれば、英語教師が4技能の統合の意味合いについて十分に理解し、極端なAll English神話や訳読信仰から脱却し、学習者の目線に立って指導を行うことが必須となる。

以下、第2章では英語教育の発展を阻害してきた不毛な二項対立議論を概観する中で、英語教育のあるべき到達目標を探る。特に、英語教育の方向性、学力と動機づけ、教授法という3点をふまえ、対立から融合へと転換する必要性について述べる。第3章では4技能個々の特質(概念や指導法)について要約を行った後、それぞれが単体で存在するものではなく、統合されてはじめて機能するという点を指摘する。最後に第4章では各章の要点をふまえ、今後の英語教師の役割について考察を行う。

II. 英語教育に関わる議論

1. 教育の方向性に関わる二項対立式議論

日本に限らず世界においても、英語教育の方向性を考える場合、必ずと言っていいほど、極端な二項対立式の議論が展開されてきた。不思議なことに、常に二者択一式で議論されるものの、いかにして融合するべきかという議論には至っていない。本節では、「実用-教養」、「会話-文法」、「コミュニケーション型-訳読型」、「流暢さ-正確さ」、「インプット-アウトプット」、「暗示的-明示的」という6種の対立議論について考えてみたい。

まず、「実用か? 教養か?」という議論がある。前者は日常会話を、後者は受験英語を指すものであるが、両方とも重視すれば済む話である。大学入試に英会話を融合することが難しいとしても、高校の授業から英語コミュニケーションの楽しさを学ぶ機会が奪われてよいはずはない。教養と実用を異なるものとする考え方がおかしいのは言うまでもないが、仮に異なるものであったとしても、どちらかを選ばなければならないという発想は間違っている。「英会話か? 英文法か?」という議論についても同じである。相反するものとして捉えられる傾向が強いようだが、英会話を通して英文法の導入を行う教授法はすでに複数提示されている。文法訳読法に拘る英語教師は、自分自身、音声処理のないまま、ひたすら母語で文法規則を伝えられ、ひたすら問題演習を課されるだけの授業を受けたかと思っているのだろうか。「コミュニケーション型

か？訳読式か？」という議論も同様に解釈できる。指導時期、指導単位、習熟度に沿って、両方をバランスよく組み込むことによって、より一層メリハリの効いた授業になることは容易に想像できる。文法指導の問題点を一方的に批判する議論として、「流暢さか？正確さか？」というものがある。日常生活での英語使用が現実化しつつある昨今において流暢さが重視されるのは当然であるが、だからと言って、スペルのチェックや語順の確認を強いなくてもよいということにはならない。誤りを強く指摘することによって、誤りを恐れて発言しなくなるという問題が生じやすくなるが、フィードバックの質を変えることや、流暢さから正確さへ徐々に焦点を移動させることで対応は可能である。よって、過度に「流暢さ」に偏る必要はない。

その他にも、国際的な議論を巻き起こしたものとして、「インプットか？アウトプットか？」という議論がある。母語話者の言語習得に基づけば、インプットのないところにアウトプットがないのは当然であり、英語教育においてもインプット強化が重視されるのは当然である。しかしながら、日常的に英語に触れる機会の乏しい日本のようなEFL (English as a Foreign Language) 環境にあって、効率の良い英語学習を促すには、適度なアウトプットによって、統語への仮説検証を促すことも有用である。むしろ、45分程度にわたって、一方的に英語の洪水を浴びせかけるのは、教員にとっても生徒にとっても負担が大きくなるだけである。同じような議論に「暗示的指導か？明示的指導か？」というものがある。前者はインプット強化の中で自然に重要表現を習得させる指導であり、後者は授業の初めの段階で指導単位や文法規則について明確に説明する指導である。前者には、直接教授法（後述）のような、最後まで指導項目を明らかにしないという強い信条をもった指導も含まれるが、EFL環境の中で効率よく英語学習を進めるうえで、指導目標の明示は必須の条件である。もちろん、一定時間、暗示的に英語のインプットを与え続けることによって、英語使用の雰囲気を作ることも有用であるため、指導時期、指導単位、学習者要因に応じて、授業の中で明示と暗示のバランスを変えれば済む話である。

上記のように、議論されてきた二項を融合させることが解決の糸口となるのだが、コミュニケーション重視の英語教育 (Communicative Language Teaching, CLT) の重要性が叫ばれる中、同時に提示された「4技能の統合」が無批判的にAll Englishと一致させられたことで、旧来から馴染み深かった訳読式指導へ

の回帰が強められたのは皮肉である。

2. 動機づけに関する議論

英語教育に関する論争が終結しない要因として、議論の目的が本質を突いていない点がある。上記の二項対立的な議論は教育の方法を問うものであり、教育の対象となる学習者は考慮されていない。訳読式の授業の目的は大学入試の合格にあると思われるが、合否結果や模擬試験での偏差値が議論の対象になることはあっても、英語力や英語学習への意欲に対する訳読法の影響についてはほとんど議論されていない。仮に母語中心の訳読式の授業が英語力や動機づけの向上に与えるとしても、大学入試の直前期、あるいは、もともと英語の処理能力の高い学習者に限られるであろう。そう考えると、高校1年生から継続して訳読式の授業が行われるのは、教師が英語学力や英語学習への動機づけについての議論を避け、「教えやすさ」に走った結果と捉えられる。動機づけなくして学力の向上があり得ないということは、おそらく誰もが経験上理解できることである。したがって、今後、教育現場においては、英語力を上げようとする動機づけ、動機づけに影響を与える学習方略の獲得についての議論がより一層深められるべきである。

学力の定義は難しいが、学力を上げようとする心理的要因、すなわち、動機づけとの関係についての研究は進んでいる。たとえば、学習者の英語学習の成績変動の14%は動機づけによって説明できると言われている (Masgorei & Gardner, 2003)。動機づけには、道具的動機づけ・外発的動機づけ (外的要因によるもの)、統合的動機づけ (文化や言語への興味)、内発的動機づけ (学習そのものへの興味)、第二言語を使用する理想の自己 (以下、理想自己) といったものが含まれるが、この数年間で学習者の英語使用への動機づけに大きな変化が見られる。筆者がかつて塾・予備校で勤務していたころは、受験が英語学習への主たるモチベーションとなっていたが、すでに述べたように、グローバル化の進展に伴い、英語使用への動機づけは年々上昇している (ベネッセ, 2014)。学生からの質問も、従来は「なぜ英語を勉強しなければならないのか？」というものが中心であったが、そういったものはすっかり影を潜め、最近では「どうすれば英語力は伸びるのか？」「どうすれば英語を話すことができるのか？」といったものの比率が上がってきた。筆者の事例研究においても (井上, 2015, 2016b)、習熟度の違いに関わらず、大学入学時の段階で、すでに内発的

動機、統合的動機、理想自己の数値は高水準に達している。

その一方、動機づけに影響を与える先行要因（自律性、関係性、有能感）は弱く、英語を理解・使用したい気持ちは強いが、現実的に学習を進めることに困難を感じている学習者が多いのも事実である。3種の先行要因の中でも学力と相関が高いとされる要素が有能感、すなわち自己効力感である。自己効力感は、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知とされる（Bandura, 1977）。学力が高い学習者ほど効力感を感じる随伴経験への認知が高いと言われている（Zimmerman & Martinez-Pons, 1990）。学力や効力感と密接な関係にある要素が学習方略である。随伴経験への認知が弱い学習者ほど、使用可能な学習方略の種類が少なく、効力感の高い学習者ほど英語学習で使用可能な方略が多いとされる（森, 2004）。学習方略には、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジー、社会ストラテジー、情意ストラテジー、補償ストラテジーなどが含まれるが、効力感の低い学習者の場合、記憶ストラテジーや認知ストラテジーの程度が低いものと予想される。記憶ストラテジーとは、単語と意味のカテゴリー化を促したり、音とイメージを結びつけたりする方略である。認知ストラテジーとは、繰り返し、分析による理由づけ、翻訳といった方略を指す（千葉, 2011）。「なぜ英語を学習しなければならないのか？」よりも「どのように学習すればよいのか？」という疑問に答える必要性が高まっている現状においては、訳読式の授業を通して語彙や構造の解説に終始することが、上記の疑問への回答にならないことは明白である。ただし、会話やプレゼンテーションに偏った授業においても記憶ストラテジーが活性化されにくいという報告があるため（杉橋, 2004）、記憶や認知の方略を習得させるためには、教師が明確な目的をもって指導に臨むことが必要であり、4技能をフルに使用させることが不可欠となる。

ただし、自己効力感と学習方略の関係にも課題はある。それは、方略への意識に比べて、自己効力感のばらつきが大きいことである。言い換えれば、授業を通して方略への理解を促すことは可能であるが、一律に学力の差を埋めるのは難しいということである。よって、習熟度の改善に与する教授法の検討も重要な課題となるが、まずは、教師が学習方略の性質を理解し、効力感を高めるための指導として4技能の使用を促すことが重要である。

3. 英語教授法に関する議論

ここでは、近年提案されてきたさまざまな英語教授法の概略を要約しつつ、融合できるにもかかわらず常に二項対立的に議論されてきた状況について概観を行う。本来であれば、母語と目標言語という用語を使って議論を進めるべきであるが、論考を簡潔にするために、本節では日英という表現を用いる。

「文法訳読法」は、歴史的にもっとも古くに見出された教授法である。まず、書き言葉を教え、文法規則を演繹的に説明して記憶させ、単語をすべて母語に置き換えて意味を理解させることが特徴となっている（土屋, 2011）。日英の翻訳を通して、文構造の違いについて理解を促すことを目的としているため、説明の際に使用される言語は日本語が中心となる。文構造の分析力が高まる、多人数授業での対応が可能であるといった長所が見られる反面、音声能力が育成されにくい、教師中心で学習者が受動的になりやすいといった欠点が指摘されている。

「直接教授法」もまた伝統的教授法のひとつであるが、英語を英語で教えるという立場をとっているため、訳読式とは対極的な位置づけを与えられるとともに、英語による英語の授業に最も近い教授法となっている。日本語を一切使用せず、動作・実物・絵などで意味を駆使しながら、英語のみで生徒とコミュニケーションを図り、英語で考えることができる能力の育成を目指している（金澤, 2013）。リーディングやライティングよりもリスニングやスピーキングの能力を重視しているため、音声能力が伸びるという長所が見られる反面、教員側への負担が大きいという短所が指摘されている。

「オーラル・メソッド」は、パーマー氏によって日本に紹介された教授法である。言語習得の軸を習慣形成に置き、言語習得順序に沿って、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの順に指導を行うが、4技能の中でもリスニングとスピーキングの習得が重視される（小寺・吉田, 2007）。定型会話（オーラル・イントロダクション）を通して、自然な文脈の中で新たな表現を導入することが特徴的である。会話を通して言語習得が促されるため、入門期の学習者にとって効果的である反面、上級者には冗長かつ単調なイメージで迎えられないという指摘もある。

「オーディオ・リンガル教授法」は、刺激反応理論に基づく習慣形成を言語習得に応用した教授法である。構造言語学と行動主義理論の知見を取り入れ、形態論や音韻論を重視し、口慣らし（mim-mem）やド

リル演習 (pattern practice) といった模倣や繰り返し練習が特徴的である (望月, 2010)。過剰学習を通して言語習得が促されるという効果が見込まれる反面、教師中心の単調な練習と捉えられがちであり、指導内容が記憶に残りにくいという指摘もある。

「コミュニケーション言語教授法」は、人間の言語能力はコミュニケーションによって養成されるという考えを根底に持った教授法であり、言語を使用する能力を習得することが目標となる (酒井, 2013)。場面・機能シラバスを用いた4技能の総合と統合を通して、コミュニケーション能力の育成が目指される。言語活動を通して意欲的に言語習得に取り組めるという長所が見られる反面、多様な活動が求められるため、また、到達目標が明確でないため、特定の授業メソッドが提示されていないという問題がある。

「内容中心教授法」は、コミュニケーション言語教授法の一種であり、言語の意味内容の伝達を重視し、教材の内容を中心として言語機能の習得を目指す教授法である (金澤, 2013)。英語イマージョン教育の一環であるため、大量の英語インプットが与えられ、指導内容の理解とともに英語使用への理解が促されるという効果が期待できるが、学習者の英語使用能力がある程度まで高まっていることが前提となるため、習熟度の低い学習者や習熟度の差が大きいクラスで実践するのは難しいとされる。

「タスク中心教授法」は、グループによる問題解決を通して言語習得を図る教授法である。タスクとは特定の目的を達成するために行う課題であり、伝達される意味内容に焦点が当てられる (金澤, 2013)。生徒が課題を遂行するうえで英語を使用せざるを得ない機会が提供されるため、協同的な環境の中で言語習得が促されるものの、内容中心教授法の問題と同様、ある程度の英語使用能力を持っていることが前提となるため、習熟度が低い学習者の指導には向かないという問題が指摘されている。

教授法の概観を通して、先に述べた二項対立式の議論と類似した傾向が伺えた。それは、常に二者択一式の議論に持ち込まれ、個々の利点を融合させる発想に至っていないという点である。たとえば、訳読法固有の欠点である音声指導やコミュニケーション能力の育成に関しては、直接教授法やコミュニケーション言語教授法やオーラル・メソッドで対応することが可能である。習熟度の低い学習者の意欲を改善するうえでは、オーディオ・リンガル教授法の反復練習やオーラル・メソッドの定型会話が与するであろう。習熟度の高い

学習者の意欲を高めるうえでは、内容中心教授法に基づくイマージョン型の指導や、タスク中心教授法の協同的な問題解決型学習が与するであろう。さらに、言語の分析力を高めるうえでは訳読式の母語による説明が機能するであろう。つまり、個々の教授法は相補的な関係にあり、融合することによって、より高い教授効果が見込まれるのである。融合の際には、4技能の統合が不可欠になるのは言うまでもない。

Ⅲ. 4技能の指導

1. リスニング指導

1-1 リスニングとは

リスニングとは、聞き手が既に持っている背景知識や知識体系を利用しながら文脈や場面に基づいて情報を処理し、意味内容を構築する受容的活動である (伊東, 2013)。4技能の中でもコミュニケーションにおける役割が圧倒的に大きく、日常生活の中で45%がリスニング活動に費やされている (高梨, 2009)。ただし、受容語彙の中でも、読んで理解できるものに比べると、聞いて理解できるものは65%程度であるため、すべてを聴き取らせるよう学習者に求めた場合、聞こえなかった部分があるという事実によって圧倒され、パニックに陥る学習者が多い。このような「リスニング不安」を緩和させるためには、聴覚語彙の不足を補うことが必須となるため、内容スキーマ (内容に関する背景知識) を活性化して聴き取るトップダウン処理、形式スキーマ (語彙や統語に関する背景知識) を活性化して聴き取るボトムアップ処理、さらに双方を組み合わせるインタラクティブ処理の仕方を教えることが重要である。さらに、リスニング不安を引き起こす要因である、テキスト (聴き取る内容) やタスク (聴きとる分量は速度) を映像や文字情報を付与することによって調整すれば、習熟度の低い学習者への対応が可能となる。久保田 (2010) によれば、不安感を緩和させるうえで、多様な聴き取りのプロセス (集散的、選択的、包括的、相互作用的、対人的) の指導が有用である。

1-2 リスニング指導

リスニング指導に限らず、4技能の指導をより効果的なものにするためには、プレ、ホワイル、ポストの3段階で考案・実施すべきである。

プレ・リスニングの目的は背景知識の活性化である。トピックの内容理解にせよ、語彙や統語への理解

にせよ、指導すべき対象を事前に明らかにすることで、聴き取りへの不安を緩和することが可能となる。さらに、トピック・センテンスを聞き取らせる方略としてスキミングを、特定の情報を検索させる方略としてスキヤニングを指導することも効果的である。

ホワイル・リスニングにおいては、難易度や段階を調整しつつ、明確なタスクのもとで指導することが必要である。たとえば、聴き取ったものを書きとらせる活動であるディクテーションでは、部分、1文、全文の3段階に分けて指導を行うことで、さまざまな習熟度の学習者に対応することが可能である。その他に、リスニング力を間接的に向上させる活動として、マンブリング（聞こえたまま呟く）、シャドーイング、リピートイング、レシテーション（暗唱活動）などが提唱されている。シャドーイングとは「聞こえてくるスピーチと同じ発話をほぼ同時に口頭で再生する行為」（玉井，2009）であるが、音声識別能力、音声変化（連結・脱落・同化・弱化）、プロソディ（イントネーション、ストレス、リズム）への理解を促すうえで有用である。

ポスト・リスニングでは、活動を通して理解が進んだ部分と理解できなかった部分を意識させることが必要となる。具体的には、音声、語彙、文法、表現、文化的知識について整理させ、正確さを磨くことが重要である（久保田，2010）。さらなる定着を図るうえで、他の言語活動に発展させていくことも有用である。

1-3 小括

リスニングは受動的な活動であるが、コミュニケーションとの深い関わりを考えると、教室で行われるリスニング活動が受動的なものになることは避けなければならない。大学入試の対策とは言え、音声を流し、聴きとらせ、答え合わせを強いるだけの活動から得るものが少ないこと、また、リスニング不安を抱える学習者に対して、「何度も繰り返して聴く」あるいは「繰り返し聞き流す」といった助言が説明不足であることを英語教師は強く認識すべきであろう。さらに、リスニング能力を向上させるうえで、シャドーイング、マンブリング、レシテーションといった音読活動が有効であるという情報は注目すべきである。筆写を通してさらに正確さが磨かれる可能性も期待できる（井上，2016a）。また、正確さに言及する場合には訳読式の説明が必須となる。4技能のひとつにすぎないように見えて、結局、他の技能との統合がいかに重要であるかがわかる。

2. リーディング指導

2-1 リーディングとは

リーディングはインプットを強化するための受容活動であるため、リスニングとの共通点が多く見られる。Goodman（1967）では、リーディングは、テキストに対して、読み手が積極的に予測や推測をしながら理解を試みるプロセスであると定義される。リスニングに比べると時間的な制約は受けないが、意味内容に関連する語を整理して全体の内容が理解できるかどうかで、得手・不得手が決まると言われている。そのためには、やはりリスニングと同様、スキーマの活性化に基づく3種の処理（ボトムアップ、トップダウン、インタラクティブ）の仕方を教え、スキミングやスキヤニングといった読み方に習熟させることが必要となる。後述するが、処理を自動化させるうえで、音韻の符号化が不可欠であるため、シャドーイングのような活動が効果的となる。白井（2013）においても、リーディング活動の目標（文字の音声化、内容の理解、テキストとの相互作用）の中に音声指導の重要性が含まれている。

2-2 リーディング指導

リーディング指導に関しても、リスニング指導と同様、3段階（プレ、ポスト、ホワイル）で実施されることが望まれる。

プレ・リーディングの目的は背景知識の活性化である。ただし、リーディングの特性上、形式スキーマよりも内容スキーマの活性化が優先されるため、オーラル・イントロダクションによる導入が有効であるとされる（大里・本多，2012）。また、習熟度の低い学習者には映像を提供することで、中位層の学習者には文字情報を提供することで、参加意欲の向上が期待できるとされる（高梨，2009）。

ホワイル・リーディングにおいては、「読めたつもり」に陥らせないような配慮が必要である（卯城，2009）。田辺（2013）では、そのための工夫として「三段読み」が提唱されている。まず、概要を掴ませ、次に情報検索や照応関係への意識化を促し、最後に深い読みに移行させることを目的として、内容に関する発問に答えさせたり、感想を書かせたりする活動が重視されている。一段目や二段目の読みでは、黙読、スキヤニング、スキミング、訳読などの活動が効果的であり、三段目の読みでは、質疑応答や産出のようなコミュニケーション活動を組み込むことによって、行間の読みが促進されるものと考えられる。

ポスト・リーディングでは、処理の自動化を促すことが目的となるため、さまざまな手法で音読が行われる。卯城（2010）では、3種の読み（正確な音声化、内容理解のための音読、内容を第三者に伝えるための音読）の必要性が述べられている。具体的には、教師の後に続く復唱読み、個々のペースで読むバズ・リーディング、音声と同時に読む合わせ読み、ペアで行う役割読み、暗唱活動であるレシテーション、自分の言葉で再生するリプロダクション、要約などが挙げられる。暗唱や要約については、書かせることによって正確さの向上が期待できる。合わせ読みの際に推奨されるのがシャドーイングである。文字の音声化という役割を担うと同時に、中下位層の学習者の意欲を上げるうえで有用である。活動後に個々の課題を認識させるためには、母語による端的な説明が有効となる。

2-3 小括

教育現場においては、依然として「リーディング≡訳読式の読解」という認識が見られるが、先行研究においては、訳読にかかる時間を短縮し、音読にかかる時間を確保することが重要であった。過去の入試問題の解説のみを到達目標とせず、シャドーイングの有効活用を含め、ポスト・リーディングの充実を図ることが望ましい。また、リーディングは他の技能との統合が最も容易な技能であることを強く認識すべきである。受容活動であるリスニングはもちろんのこと、リーディングを通して感じた感想や意見を英語で産出させることによって、より深い読みを促すことが可能となる。

3. スピーキング指導

3-1 スピーキングとは

スピーキングとは、リスニングやリーディングといった受容活動を通して蓄積された言語情報を使って、自分の考えを口頭で表現する活動である。高梨（2009）においては4技能の中で学習者が最も不得意とする技能でありながらも、最も身につけたいとする技能でもあるため、そのギャップを埋めるためには、長期的かつ継続的な英語使用の体験を提供することが必要であると述べられている。学習者が不得意とする要素としては、不安・適性・習熟度といった学習者要因、語彙・統語構造といった言語的複雑さ、トピックへの慣れといった認知的複雑さ、対人関係や時間の制約といったコミュニケーション・ストレスなどが挙げられる（伊東、2013）。そういった要素を取り除けた

めに、自己表現に必要な表現、会話のルール、表現の適切さ、話し言葉として高頻度で使用される表現を教え、コミュニケーション活動の機会を確保し、誤りへの指導を長期的に行うことが必要である。

3-2 スピーキング指導

スピーキング指導の目的は、英語の音声の特徴を学ばせ、リアルタイムで進行する意味交渉の場において自ら使う体験を積み重ね、自己表現力を高めることである。よって、実際のコミュニケーションを想定した場面や機能を考慮しながら、生徒が自然に英語を使うような環境づくりをすることが求められる（富永、2013）。

プレ・スピーキングの段階では、話すべき内容や音声処理に時間を割くことになる。選択する活動にもよるが、比較的長いスピーチをさせる場合には、内容の想起に困難を覚える学習者が多いため、マインド・マッピングやブレイン・ストーミングを用いて伝えたい内容の整理をさせることが必要である。その際、アイディアを想起・要約させるために、教師が介入してもよいが、話し手の興味が損なわれないよう、局所的な誤り（local error）は看過し、コミュニケーションを阻害しうる恐れのある誤り（global error）に焦点を当てるべきである。友人同士による評価（peer review）を組み込むこともまた有用である。なお、こういったトピック設定の際の留意点に関しては、同じく産出活動であるライティングにも当てはまる。

ホワイル・スピーキングでは、実際の産出活動に従事させ、発話機会を増やすことが重要となる。習熟度の低い学習者に対しては、教師からの簡単な質問、簡単にできるインフォメーション・ギャップ、さらにはゲーム活動が有用であるとされる（磐崎、2010）。引き続いて、レシテーション、スピーチ、ストーリー・テリング、ショウ・アンド・テルのようなモノログ形式のものから、チャット、ペア・トーク、ロール・プレイ、スキット、ドラマのようなダイアログ形式のもの、さらに集団で行うディスカッションやディベートに移行していくことが望まれる。なお、スピーチに関しては、事前準備のうえで行わせるタイプと即興で行わせるタイプに分けられるため、習熟度に合わせて選択することが必要である。このように他の技能に比べて、実践可能な種類が多岐にわたるため、時期や習熟度に応じて柔軟に選択し、誤りを恐れずに発信できる機会を豊富に確保することが必要となる。

ポスト・スピーキングでは、事後処理として活動内

容で見出された問題点を整理させることが重要となる。具体的には、発音、語彙、文法、表現、構成などに着目させるべきであるが、流暢さと正確さのバランスをとるという意味で、プレやホワイルにおいては流暢さの育成に焦点を置き、ポストでは正確さを磨くことが理想的であろう。

3-3 小括

最も苦手とされる技能ではあるが、活動種の豊富さや協同的な性質ゆえに、発話そのものの楽しさが享受されるため、教育現場においては比較的好意的に受け入れられているようである。そういった意味では、文部科学省が推奨するアクティブ・ラーニングに近い活動であると考えられるが、楽しさだけで終わる危険性をはらむため、教師の介入を通して、「誰によって何が話されたのか？」を確認することが必要となる。過度の介入によって誤りを恐れて発信できなくなる可能性が懸念されるため、ホワイルまでは流暢さを重視し、ポストで正確さへの意識化を促すべきである。

他の技能との関わりも深い。原稿の書き方、発信後の原稿の手直しといった点で、ライティングとの関係は密接である。また、発信を求める場合の教材を考えると、リスニングやリーディングとの統合も十分可能であるため、単独で取り組まれるべき技能でないことは明白である。

4. ライティング指導

4-1 ライティングとは

ライティングは、発信活動という点ではスピーキングと同種であるが、時間的な制約を受けにくいという点ではスピーキングと異なっている。望月（2010）では、言葉を文字に写し替えるという単純な事柄ではなく、それ自体が思考の過程であり、かなりの時間にわたって意識的かつ知的努力を要する活動であると記されている。臼井（2013）においても、文字媒体を使って自分の考えを発信する伝達手段であると記されており、和文英訳は含まれないものとされる。よって、ライティングのプロセスにおいては、起案、構造化、草稿、焦点化、評価、見直しといった複雑な過程が盛り込まれる。学習者にとって特に困難を覚えるのが起案の作業である。スピーキングと同様に、ブレイン・ストーミングやマインド・マッピングを用いてアウトラインを設定することが重要となるが、実際の執筆や再校の際にも、循環的に再考・修正を加えていくことが重要であり、優れた書き手の条件とされる。

4-2 ライティング指導

プレ、ホワイル、ポストについては、4-1で述べた計画・執筆・再校が充当されるため、また、プレ活動（≡計画）についてはすでにスピーキング活動で述べたため、ここでは具体的な執筆方法とフィードバックのあり方について述べることにする。

すでに述べたように、ライティングは主として自由英作文の要素が強い活動であるが、活動に求められる技能のレベルが高くなるため、習熟度に配慮した指導が必要となる。大里（2012）では、文字、単語、句、文レベルの筆写から始まり、語句の並べ替え、文章の書き換え、会話やパラグラフの並べ替え、和文英訳の順に指導すべきとされる。基礎学力の定着を見計らって、要約文、ジャーナル・ライティング、パラグラフ・ライティング、プロセス・ライティング、自由英作文に取り組ませることが有用である。「英語で書かせる」というライティングの趣旨とは別に、「英語を書かせる」こともまた不可欠となる（高梨，2009）。

スピーキングと同様、誤りを恐れずにたくさん産出させるうえで重要となるのが、作文へのフィードバックである。評価のポイントとしては、語彙、文法、表現、構成、内容などが含まれるが、書く意欲を損なわないようにするうえで、内容の面白さに焦点を当てることが理想である。局所的な誤りを放置してよいわけではないが、ピア・レビューやリフレクション・レポートによる振り返りを通して本人に気づかせるようにしたい（臼井，2013）。さらに、リライトさせることで流暢さだけでなく正確さへの意識化も促したいところである。

4-3 小括

ライティングは一般的に自由英作文を指すものと考えられるため、習熟度の低い学習者が多く集う教育機関では避けられる傾向があった。しかしながら、「英語で書く」前の段階では「英語を書く」こともまた重要であり、さらに、「英語を書く」ための具体的かつ容易な指導例が紹介されていたことを考えると、今後積極的に取り組まれるべきである。ただし、自由英作文の評価については課題が残されている。それは、大量のデータをいかに処理し、いかに評価するかという点である。教員の能力開発はもちろんのこと、自由英作文の内容に関する評価は、教師個々の主観や信条に左右される傾向が強いため、評価のためのルーブリックの設定や評価のための研修が必要である。また、評価に係る時間的な負担を考えると、一度に大量の作文

を課すのではなく、教科書、新聞記事、友人のスピーチといったテキストへの感想を3～5文程度で課し、コメントを添えて返却する程度の指導を継続的に行うことが有用である。

ライティングへの意欲を掻き立てるうえでトピックの選定は重要な要素となるが、たとえば、聴覚情報であればリスニングやスピーキングとの統合が可能であり、視覚情報であればリーディングとの統合が可能である。書く活動であるとは言え、一定の時間、教師も生徒も黙ったまま、計画・執筆・再校のプロセスを繰り返すような教育環境が英語学習への動機づけに与しないことは明白である。書く意欲を高める教育環境をつくるうえで、他の技能との統合は必須である。

IV. おわりに

1. 論考のまとめ

第1章においては、高等教育の現場において遅々として4技能の統合が促されない状況を提示し、筆者の主観を交えて、訳読式授業が根強く残る要因について言及を行った。確かに、中学校と高等学校で指導内容に差があるものの、到達目標として過度に大学入試を意識し、英語学力や動機づけに関する議論を深めないまま、過去の問題を訳読式で指導することは問題であると考えた。

第2章においては3種のテーマに沿って論を深めた。1点目は教育の方向性に関する議論であった。これまで、「実用－教養」、「会話－文法」、「コミュニケーション型－訳読型」、「流暢さ－正確さ」、「インプット－アウトプット」、「暗示的－明示的」といった議論が二項対立式に行われてきたが、個々が相補的な関係にあり、融合可能であることを確認した。2点目は動機づけに関する議論であった。現在、英語使用への動機づけが高まりつつあるのに対して、実際に英語使用へと向かわせる心理的要因が弱いことに着目し、効力感のばらつきは大きいものの、教育現場において学習方略を獲得させる指導が必要であり、その際に4技能の統合が鍵となることを確認した。3点目では英語教授法に関する議論を扱った。これまで様々な教授法が提案されてきたが、それぞれに長所と短所があるとともに、一方の長所が他方の短所を補う効果を有する点について指摘を行った。音声能力やコミュニケーション活動には直接教授法やコミュニケーション型言語教授法が、習熟度の低い学習の定着度を高めるには訳読法やオーディオ・リンガル教授法が、意欲的に取り組

む課題を設定する際には内容中心教授法やタスク中心教授法が与する可能性を確認したうえで、個々の教授法が相補的な関係にあることを示した。

第3章では4技能の特性や指導法について概観を行った。個々に特有の性質は見られたが、それぞれの技能を高めるうえで、4技能のどれもが密接に関係していること、音声指導が4技能をつなぐ鍵となっていること、統合なくして、技能単体での指導などありえないことについて言及を行った。

2. 教育的示唆

英語教育の現場において、遅々として進まない4技能の統合であるが、本論考を要約すれば、その実践はそれほど難しいものではない。指導項目が文法であっても長文であっても、プレ活動ではスキーマを活性化させること、映像教材や文字情報を加えることで効果が高まること、ホワイル活動では流暢さを磨くために、たくさん読ませ、たくさん話させ、たくさん書かせ、恐れずに発信する楽しさを感じ取らせること、ポスト活動では正確さを磨くことを焦点化し、誤りへの気づきを促すことが重要である。端的に言えば、「聴いたり読んだりしたものについての意見を発信させ、フィードバックに基づいて修正させ再提出させること」が4技能を統合した指導の目標となる。そして、あらゆる活動において「音声指導」が4技能を結ぶ軸となることを忘れてはいけない。

難しいのはパフォーマンスに対する評価である。Ellis (2003) では、(1) 直接的評価 (たとえば、合格・不合格)、(2) 談話分析的測定評価 (たとえば、言語能力、社会言語能力、方略能力、談話能力の評価)、(3) 外的評価 (たとえば、ルーブリックによる能力とレベルの評価) といった要素についての議論が行われている。流暢さと正確さのバランスを図るうえで、今後さらに検討を重ねるべき重要な評価項目であると言える。ただし、英語使用への動機づけが既に高まっているのにもかかわらず学習者が一歩前に踏み出せない現状においては、実際の使用から得られた効力感や使用から習得された学習方略の程度こそ優先的に測定・評価されるべきである。要は、議論の対象とすべき英語教育の成果を外的なもの (教育の方向性や方法論の是非) に問うのではなく、内的なもの (学習者や指導者の内面) に向けることが重要である。英語使用から得られた意欲の程度の評価が最優先されるべきであり、受験の可否は効力感の副産物であると解釈すべきである。

やはり、筆者には「大学入試が変われば授業も変わる」とは考えられない。入試制度が変わっても、学習者の授業満足度、英語使用への効力感、英語使用への方略、4技能の統合の意味合いへの理解が英語教師に促されない限り、受験の結果や外部試験の偏差値だけを目標とした、母語中心で単調な訳読式の指導が残り続けるであろう。そのように考えると、All Englishによる授業の是非など、実につまらない議論のように思われる。大学入試のために英語教師が存在しているというのであれば、塾や予備校で対応できる話であるし、教員採用試験の意義自体が疑われることになる。塾・予備校講師も含め、自分が何のために存在しているのかを問い直す時期が来たのではないだろうか。「英語学習」の目的を「受験」に求めるのではなく、「英語学習」そのものに求めるべきである。

参考文献

- Bendura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- ベネッセ (2014). 『速報版 中高生の英語学習に関する実態調査2014』 東京：ベネッセホールディングス
- 千葉克裕 (2011). 「学習者の要因」 土屋澄男 (編) 『新編英語科教育法入門』 (pp. 19-25). 東京：研究社
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. NY: Oxford University Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading specialist*, 6, 126-135.
- 井上聡 (2016a). 「流暢さと正確さの融合を図る英語指導の実践：習熟度と動機づけの観点から」 『中国地区英語教育学会紀要』 46, 41-50.
- 井上聡 (2016b). 「英語学習への意欲・関心を高めるためのリーディング指導」 2016年度JACET関西支部秋季研究大会発表資料
- 井上聡 (2015). 「大学初年次における英語授業改善の試み」 『関西英語教育学会英語教育研究』 38, 35-44.
- 伊東弥香 (2013). 「リスニング指導」 JACET教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 85-98). 東京：大修館書店
- 伊東弥香 (2013). 「リーディング指導」 JACET教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 116-135). 東京：大修館書店
- 磐崎弘貞 (2010). 望月昭彦 (編) 「スピーキング」 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 (pp. 125-135). 東京：大修館書店
- 金谷憲 (2009). 『教科書だけで大学入試は突破できる』 東京：大修館書店
- 金澤洋子 (2013). 「外国語教授法」 岡秀夫 (編) 『グローバル時代の英語教育：新しい英語科教育法』 (pp. 17-34). 東京：成美堂
- 小寺茂明・吉田晴世 (2007). 『英語教育の基礎知識：強化教育法の理論と実践』 東京：大修館書店
- 久保田章 (2010). 望月昭彦 (編) 「リスニング」 『新学習指導要領に基づく英語科教育法』 (pp. 112-124). 東京：大修館書店
- Masgorei, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- 望月昭彦 (編) (2015). 『英語4技能評価の理論と実践』 東京：大修館書店
- 望月昭彦 (編) (2010). 「英語教授法」 『新学習指導要領に基づく英語科教育法』 (pp. 73-87). 東京：大修館書店
- 文部科学省 (2015). 「生徒の英語力向上推進プラン」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2015/0721/1358906_01_1.pdf (2016年11月14日)
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 東京：開隆堂
- 森陽子 (2004). 「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」 日本教育工学会論文誌, 28, 45-48.
- 大里信子 (2012). 「ライティング」 金谷憲 (編) 『英語授業ハンドブック<中学校編>』 (pp. 191-206). 東京：大修館書店
- 大里信子・本多敏幸 (2012). 「リーディング」 金谷憲 (編) 『英語授業ハンドブック<中学校編>』 (pp. 156-176). 東京：大修館書店
- 杉橋朝子 (2004). 「学生の言語学習ストラテジーに関する一考察」, 経営・情報研究, 8, 107-115.
- 酒井志延 (2013). 「言語習得と教授法」 JACET教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 37-45). 東京：大修館書店
- 高梨芳郎 (2009). 『データで読む英語教育の常識』 東京：研究社
- 玉井健 (編) (2009). 「シャドーイングと外国語学習」 小寺茂明・吉田晴世 (編) 『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』 (pp. 109-128). 東京：松柏

社

- 田辺博史 (2013). 「リーディング」 金谷憲 (編)『英語授業ハンドブック<高校編>』 (pp. 161-176). 東京：大修館書店
- 富永裕子 (2013). 「4 技能の活動」 岡秀夫 (編)『グローバル時代の英語教育：新しい英語科教育法』 (pp. 68-84). 東京：成美堂
- 卯城祐司 (2010). 望月昭彦 (編)「リーディング」『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 (pp. 136-148). 東京：大修館書店
- 卯城祐司 (2009). 『英語リーディングの科学：「読めたつもり」の謎を解く』 東京：研究社
- 臼井芳子 (2013). 「リーディング指導」 JACET教育問題研究会 (編)『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 116-135). 東京：大修館書店
- 臼井芳子 (2013). 「ライティング指導」 JACET教育問題研究会 (編)『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 (pp. 136-152). 東京：大修館書店
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Related grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.