

英 語 科

蒔 田 守
肥 沼 則 明
久保野 り え
植 野 伸 子

意味を伝える音声指導

1. はじめに

本校英語科は、大正12(1923)年にH.E.パーマーが本校の前身である東京高等師範学校附属中学校を「オーラル・メソッド」の実践校として以来、「聞くこと」「話すこと」を中心としたその指導法を脈々と受け継いできた。しかし、その伝統に甘んじることなく、時代の変化を見定めながら、目の前にいる生徒の実態に合った指導法を確立すべく新たな取り組みもしてきている。特に、平成7年度にほぼ現在の指導体制が整ってからは、現場の指導者として本当に必要なことは何かということに重点を置いた研究を進め、平成17年度に現在の4人の体制となってからはそれを一層進めるべく努力を続けている。その具体的な成果として、この間の研究協議会では以下のような内容の発表を行ってきた。

- 平成8～11年度…「育てたい生徒像」を設定し、「聞くこと」「話すこと」を中心とした創造的な言語活動の3年間の指導計画を作成した。
- 平成12～15年度…「自立した学習者」を育てるための4つの要素を相補関係を持たせて指導することの重要性とその具体的指導内容を提案した。
- 平成16～18年度…入門期指導のあり方と具体的な指導内容を提案した。
- 平成19年度 ……小中連携と中高連携を意識した中学校の具体的指導事項を提案した。
- 平成20～24年度…「新学習指導要領に対応した授業作りの工夫」をテーマとし、4技能を総合的に育成するための統合的な活動の例、カリキュラム編成上の課題、入門期の指導内容とそれを支える指導理念、新しい教科書への対応と小中連携を考えた入門期指導の実践例などを提案した。

このように、本校英語科は時代の要請による事柄はもちろんのこと、英語教育において恒久的に追究されるべき内容も研究してきた。そして、その成果を教科として毎年研究協議会で発表するとともに、各教師個人が日本全国で行われる研修会や学会等でも発表してきた。一方、実際の学習指導においては、英語科教師全員のコンセンサスを得るように話し合い、授業を含めた学習指導全般において協同実践を行い、誰が、いつ、どの学年の、どのクラスを担当しようとも、生徒が戸惑わないような指導を心がけている。

2. テーマ設定の理由

(1) この30年間で、変わったことと変わらないこと

30年あまり前、学校に初めてMEF(Mombusho English Fellow)やAETが来校したとき、「はじめに姿を消したのは英語教師だった」とよく言われた。この話は当時の英語教師が英語母語話者と話すことに慣れていなかったという文脈で語られる。確かに30年前には授業にALTが入ることは滅多になく、日本語で授業を進めても何ら違和感は感じられず、英語で授業を進める教師はごく少数であった。一方、近年流暢な英語を話す教師は珍しくない。公開授業や研修会のビデオによる授業研究では、原則英語で授業が展開されている。英語教師は上手に英語が話せて当たり前の時代になった。

ところが生徒の英語はどうだろうか。残念ながら生徒の英語は教師の英語ほどには上達

していない。英語を上手に話す先生の生徒でも、カタカナ英語であったり、意味が伝わらない音読をしていることは珍しくない。「先生があれだけ上手に英語を話せるのに、なぜ生徒に教えてやらないのだろうか？」この単純な疑問がテーマ設定の出発点だ。

この教師の英語力と生徒の英語力の乖離は電子黒板などの最先端 ICT 教材を活用した公開授業でより鮮明になることがある。たとえば、教科書本文の音読でスクリーンに映し出された英文を生徒が一生懸命に音読（音声化）するが、生徒はどの文もモデルの音読になかなか追いつくことができない。生徒は一生懸命に大きな声で音読するのだが、見事に一呼吸遅れる。公開授業後の研究協議でこの点を指摘された授業者は、「モデルの音読スピードが生徒の実力より速く設定されていたため」と釈明したが、生徒の実力を最も知っている授業者ならそれまでの授業でモデルの速度を最適化できたはずである。どうやらこの場合は、授業者が普段からモデルに追いつけない生徒の実態を見逃していたか、改善に向けた有効な指導手段を持ち合わせていなかったかのどちらかだと思われる。

生徒の実態を見抜く目とそれを指導する具体的手段が必要とされている。

(2) 小学校外国語活動を受けて中学校ですべきこと

小学校での外国語活動を経験した生徒が中学校で英語の授業を受けるようになった。中学校教師の中には、かつての中学校で英語学習が開始されていた時代を懐かしむ声も聞かれるが、中学校英語教師の役割は、ア) 小学校で行われた学習をどのように生かすかを考えること、イ) 新入生の実態を把握し、生徒の必要を理解して指導することである。

外国語活動を経験してきた新入生は、定型表現を聞き取れるし、自信を持って素早く反応できる。また聞き慣れた表現を使って自分のしたいことをきちんと表現できる。加えて教師の発する疑問文に対して、的確に単語文で応答することができる。これらは小学校で外国語活動を積み重ねた結果が現れている部分である。しかし、小学校では文法や語順については明示的に学んでいないので、中学校で十分な説明をする必要がある。

また音声に関しては、小学校でも基本的に英語で授業を進めているため、生徒は英語の音を聞き取ることに慣れ親しんでいる。しかし、教師は積極的には児童の発音を訂正しないので、生徒の正しい音（相手に意味を伝えることのできる音）で発話する力は十分とは言えない。このような新入生の実態を踏まえたとき、入門期に闇雲に教師をまねるのではなく、この状況では「これを伝えたいからこう発話する」と意識を持って話させる・読ませることが大切である。入門期に「意味を伝える音声指導」を適切に行うことがいかに重要かがわかる。中学校3年間の英語音声指導の基礎は入門期に形作られると言っても過言ではない。

一方、入門期に十分な音声指導を行うことができたとしても、当然のことながら入門期以降の授業ではその時々に応じた音声指導が必要となる。2年生には2年生の課題があり、3年生には3年生として乗り越えるべき課題がある。相手に伝わる英語を使って自分の言葉で自分の考えを語ることのできる生徒を育成するためにはどうすれば良いのかを明らかにする必要がある。

英語教師なら誰でも、授業を楽しみながら一生懸命に練習する生徒の英語を授業を通して磨き、伝えたい意味を表現する音読やスピーチができるようにさせたいと願う。そのた

めに普段授業で行っている様々な工夫や具体的な指導を整理して、生徒が英語で気持ちを伝えることができるようになるために、「意味を伝える音声指導」をテーマに設定した。

3. 伝わる音声指導の実際

(1) 基本方針

本校では、スピーチであれ、音読であれ、聞いていて意味がわかる英語を speak out できるように指導をしている。しかし、なかなかそれが達成できていない学校も少なくないように思われる。教室で発せられる英語が伝わらない原因には、声が小さい、口をはっきり動かせない、早口になる、なども大きいですが、声が大きくても英語として伝わらないことがある。本稿では、何が「意味を伝える音声指導」を作るのかを詳しく述べることにする。なお、英語らしい音を作る指導はいろいろあるが、今回の発表では「意味を伝える」ことに特に焦点をあて、ネイティブライクな音声にするためのリエゾンなどの指導は取り上げない。また、文字を音声化するためのフォニックス指導も行っているが、本稿では言及しない。

具体的な指導ポイントは後述するが、その前段階として基本方針を紹介する。

第一は、教師が「伝わる英語を言えるようにすることが目的だ」とはっきり意識することである。「発音が上手い」や「スラスラ暗唱できている」などではなく、「聞いてわかる英語、伝わる英語を言うことができる」がスピーキング面の目標であることを、まず教師が肝に銘じることが出発点であろう。これは「通じさえすればよい、発音など下手でもよい」という意味では無論ない。「聞いていて意味がわからない、伝わらない音読やスピーチでは、意味がない」ということである。

第二は、教師の要求レベルをはっきりさせ、生徒にもそれを伝えることであろう。この単語の読み方がわかるか、という段階もあるが、ひとたび文を読ませるならば、それは聞き手に意味がわかる文でなくてはならない。なんとなく読めているから Good. ではなく、その文を見ずに聞いていても意味がわかるかという意識で、教師も、また他の生徒も生徒の英語を聞くようにしたい。

これらの出発点をはっきりさせた上で、どのような方針で指導したらよいであろうか。

それは、発声する英文は基本的に「書かれたものを読んでいる」のではなく、「自分が言っている」つもりで言わせる、ということである。「自分が言っている」ことは、当然ながら音読よりも相手によく伝わる。それは、言いたい部分を強調する、などの必要な抑揚が自然につくからである。例えば、スピーチの場合は原稿があるが、その原稿も自分がわかって言えることを文字に書き、「言っている」つもりで話せば、聞き手によく伝わるスピーチとなる。しかし、それを単に原稿を読み上げては最低限の意味すら伝わらない。

基本的には常に「音読」よりも自分で意味がわかっている英文を自分のことばとして「言う」を先行させたい。中3、高1とレベルが上がってくると、教材を「読む」ことが先になりがちであるが、そういう進んだ段階においても、授業での音声活動を通して、口にする文章と、読む文章とのギャップを近づけておきたい。

とはいえ、音声活動で教科書の文章すべてをカバーすることは、特に高校段階では無理であろう。が、黙読が先行する場合でも、それを「音読」するのであれば、鉄則は「意味のわかっているものを音読する」である。初見の文を試しに音読してみることもあるかも

しれないが、それは意味をとりながら読める段階であることが前提であろう。構文や、表している意味が不確かな所を残したまま音読させているならば、意味の伝わる音読などできない。

「自分が言っている」と言っても、まるで演劇のように全部覚えることは当然負荷が重すぎる。それに替わるものとして、1文ずつでよいから、顔を上げて言うのはとても効果的な方法である。文を覚えることは目的ではないので、完全に顔が上がらなくてよいのであるが、「自分が言っている」という意識は重要である。

なぜ「自分が言っている」つもりだと伝わるのであろうか。それは感情的なものも多少はあるだろうが、客観的に言えば、前述したように、正しい抑揚がつくからである。メリハリ、リズムと言ってもよい。やる気も伝えるつもりも十分なのに意味の伝わる英語に聞こえないのは、個々の発音というよりは、英語として正しいメリハリ、リズムができていない場合が多いと思われる。

次節では、音声指導の具体的なポイントを述べることにする。

(2) 音声指導のポイント

① 個々の音

英語の音の多くは日本語の音では代用できないため、入門期からていねいに、口をしっかりと動かして発音練習をさせる。

ア) 子音

我々がよく生徒に注意する子音は、tやfが弱いこと、wの唇の丸めが不十分であること、sとshの音の違い、rとlの区別、magicを「マズイック」、逆にmusicを「ミュージック」、visitを「ビジット」と言ってしまうこと、などである。

イ) 母音

一方、母音で指導することがとても多いのは、sad, big, hotなどに現れる母音の短音である。これらの単語は「短い単語」という意識があるため、生徒は短く発音してしまう。しかし重要な意味を担う内容語の場合、かなり強く、高く、長く発音しなければならない。短い単語が、その重要語にあたった時に、生徒は短母音を長く発音することができない。

問題集の答え合わせなどの時、クラス全体に聞こえるようにゆっくり言うため、生徒は特に発音が悪くなる。それはゆっくり言う間を「それでー」などと同様に、「アンドー」のように最後の子音に母音をつけて伸ばしてしまうためである。ゆっくり発音したいならば、とにかく最後の子音でなく、真ん中の母音で伸ばさなければならない。短音を長く伸ばすことは大変重要な指導である。

It's a sad story. / That's a big house. などの文での sad, big は比較的言いやすい。

I'm sad. / Is it big? などの文に現れるように、短い単語1語だけで、1つの要素を担っている場合、その1単語は相当長く伸ばして言う必要がある。それが生徒には非常に難しい。

A: Is this your racket?

B: No, it's Bob's. の最後の Bob's. の場合も同様である。

② 音調・メリハリ（プロソディ）

自分の英語が伝わるかどうか非常に大きく関わるのは、その音調・メリハリ（プロソディ）である。問題集などでは、イントネーションというと文末の上がり下がりくらいしか扱っていないが、実際には文末だけの問題ではなく、どの語を強く目立たせて言うか、そのメリハリがはっきりしていないために、伝わらないことが多くある。

指導例1 訂正する語を強める－実際にできるか

英語を始めて数時間の生徒が本校で最初に出会うプロソディ指導は次のものである。

例1) A: Is this your bag?

B: No, it's YOUR bag.

「何言っているんですか、私のじゃなくて、あなたなのでしょう。」という状況である。

訂正すべき語を強めなければならないことは、生徒は頭ではわかっている。しかしそれを際立たせるように、ピッチも大袈裟に高くするまでは、なかなかできない。頭ではわかっているも体でできなくては、という良い例でもある。答えの中心となる語を強く高く言うことはその後もしばしば出てくることであり、その都度意識させたい。

指導例2 動詞などの内容語を強める。文頭の代名詞を低める

どんな音読の時にも、原則として指導しておきたいのが、内容語を際立たせ、機能語は原則として弱く言うというメリハリである。このメリハリができると、急に英語らしくなり、意味も伝わりやすくなる。

例えば、2年生の教科書（教育出版 *One World English Course 2* 現行版）で、人形がどのように動くかを説明した場面で、First, she walks toward you. という文がある。自然に walks という動詞を強く言えなくてはならない。他動詞＋目的語ではなく、walk という自動詞1語だけの場合、特に長くしっかり言わなければならないが、意外に難しい。

さらに、指導すべき事項は、動詞を強く高く言うために、はじめの代名詞の主語はピッチを低く始めなければならないということだ。文頭の she を高く始めてしまうと、次の動詞を高いピッチで言えないので、注意が必要である。

他に、次のような語も低く目立たないように言わせないと、意味が伝わりにくくなる。

・肯定文の can 例 My brother can swim.

・接続詞の when 例 When he came to the party,....

生徒は、学習内容の中心であるために、can や when を強く高く言いがちであるが、can't に聞こえたり、疑問詞の when に聞こえたりしてしまう。

指導例3 状況を反映したさまざまな音調に気づかせる

文例1 A: Do you like music?

B: Yes. I love music. Do YOU like music?

（教育出版 *One World English Course 1* 平成18年版より）

同じ Do you like music? でも 1 度目と 2 度目は音調が異なる。「私はこうだけれど、あなたは？」ということを表しているためである。「なぜこうなると思う？」などと問いかけながら気づかせたい。

文例 2 She walks toward you. (前述)

前節で述べた、人形が行う動作が次々に述べられる状況なので、基本通り walk が重要語となるが、前後関係によっては、違う所にストレスを置いて読まなければならないのは当然である。たとえば、彼女が最初に歩く、ということは既に述べられた旧情報で、「なんとあなたの所に歩いてくるのですよ！」という部分が新情報なのであれば、She walks までは前半がすべて速く低く発音され、She walks toward YOU! のようになるであろう。

文例 3 A: Is she popular?

B: I don't know.

(教育出版 One World English Course 1 現行版)

上はストリートミュージシャンに目をとめて好感を持った女の子が、連れの友達に Is she popular? と聞き、友達が I don't know. と答えている場面である。

I don't know. の普通の音調は、don't と know が強いが、教科書の吹き込みでは、I が強く なっていた。I が強められているということは、「私は知らないけど、誰か他の人は知っているかも」という含意になる。ただ「知らない」と突き放すのではなく、やや気遣いを持っているように感じられる。場合によってはもちろん、通常より I を強めることが、自己主張の激しさを表すことももちろんある。指導例 2 で述べた原則をふまえた上で、それからはずれることによる表現もできるようにさせたい。

③ 区切り

ア) 長い主語

意味を伝えるのに区切りが重要であることは言うまでもない。石でスープを作るという寓話の教材 (One World English Course 2, Reading 1) の中から 1 文取り上げてみる。

They also put in salt and pepper and said, "Stones like these make good soup, but with carrots and cabbages, it will taste great."

主語の後ろに、前置詞句や、分詞による修飾がついて長い主語になっているとき、その固まりがはっきりするよう主語の終わりですっきり区切る、ということはこの教室でもよく指導されているであろう。上の例でも、Stones like these で区切って読めなければわかっているとは言えない。

イ) and の階層

文の構成をはっきりさせる読みとしては、この他に and のとらえ方もある。

この例は非常にわかりやすいが、salt and pepper の and と、and said の and の重みははっきり違うように、まず教師が読めなければならないし、生徒も意識して読むようにさせたい。

ウ) 動詞 + 副詞の複合動詞

They also put in salt and pepper... に現れている put in であるが、この in は put と一緒

になった複合動詞の一部であり、決して in salt という前置詞ではない。それがはっきりするように、put と in はつなげて、しかも in を強く言う。get up や come in には慣れていると思われるので、その他の動詞＋副詞が登場した時にも、区切りと音調を意識させたい。

④ 臨場感のある場面設定

どんなに単純な表現でも、場面設定を工夫することで、表現される内容にリアリティを持たせ、生徒が意味を伝えやすくなる手助けをすることができる。以下に本校で入門期に用いられている課題の一例を挙げる。"Is this your ~?" というだけの簡単な表現でも、場面設定によってこれだけ様々な表情を持たせられる。

<課題>自分の近くにあるものを指して「これはあなたの～ですか?」と尋ねよう。それぞれの場面に合った演出で言えるかな?

場面1：机の上が散らかり放題！自分のものと相手のものが混じってごちゃごちゃ…

場面2：自分のものを相手が勝手に使ってしまった。ガーン…。

場面3：なんてすてきなものを使っているの！すばらしいわ！

場面4：イヤ～、何なの、その趣味の悪さは…信じがたい。

場面5：(他にも何かおもしろい設定を考えてやってみよう)

また場面に応じて、写真やピクチャーカードを掲示したり、雰囲気の出るBGMを流したりするのも効果的である。

(3) 音声指導の方法・工夫の例

① Read and Look up

Read and Look up は音読練習の一段階としてポピュラーな実践であるが、生徒にとってはなかなかのチャレンジであり、特に練習する英文が長くなるほど難易度が上がる。なぜなら、短い文なら音声記憶を単純に再生すればすむかもしれないが、長い文になると文全体の意味を理解し、それを適切に表す表現をきちんととらえて瞬時に作文しなければならないからである。つまり、Read and Look up は話したいことを的確に表すために瞬時に英文を作り上げるための訓練にもなるのである。残念なことに、教室ではただ機械的に顔を上げ下げしているだけになってしまっている場合も見られる。音読の目的の1つは「聞けて読めるようになった英文を話す段階に高めること」(宮崎, 2012)であり、本校では、書かれた英文を目で追った(Read)ら、顔を上げて声を出す(Look up)際には、自分が登場人物や書き手になったつもりで、「自分の言葉として」言うように指導している。

生徒をなりきらせるためには、黒板に絵や写真を掲示しておいたり、教員が単語カードやジェスチャーなどでヒントを与えたりすることも役に立つ。また、Read and Look up はクラス全員で行うだけでなく、個人やペアでの練習にも取り入れ、顔を上げて相手の目を見ながら(個人の場合は相手が前にいるつもりで)話す感覚を身につけさせることを目指している。

② 虫食い音読

本文の音読練習後に空欄のあるプリントを配布し、空所補充しながら音読させる「虫食い音読」(久保野, 2008)の活動を本校でも課が終わるごとに行っている。空欄があるが故に、生徒は頭をフル回転させながら音読せねばならず、常に本文の意味を考えながら音読する良い練習になる。

現行の教科書マニュアルには必ず本文データ入りのCD-ROMがついているため、空欄入りのプリント作成は容易にできる。どこを空欄にするかは教員の自由だが、初期段階ではキーワードを抜いておくと、重要な語を強調して読むヒントにもなる。慣れてきたら、前置詞を抜く、動詞を原型にしておいて活用させる、など意味と形式を意識させることもできる。

③ 音声録音

ここで言う「録音」とは、生徒に自分の英語音声を録音させ、それを家庭で聞く課題を与えることで、これにより生徒は自分が発している英語に正面から向き合うことになる。本校では生徒人数分の録音機器(以前はポータブルテープレコーダー、現在はICレコーダー)を用いて、入門期には毎授業時、それ以降は後述する音読発表会などの発表活動の際に、生徒に自分の話す英語を録音させ(以前はカセットテープ、現在はSDカード)、復習に利用させている。

教材音声や書かれた文字情報に何度も触れられる「聞くこと」「読むこと」「書くこと」と異なり、自分の話した音声は、発するそばから消えてしまい、見直すことができない。録音することで、生徒は自分の音声を客観的にとらえることができる。また、モデル音声や過去の自分の録音と聞き比べながら、自分の英語の弱点や伸びた点を知ることできる。生徒の感想で多いのは、「感情をこめてしゃべったつもりなのに、録音を聴いてみたら、自分の声にまったく感情が感じられなくて驚いた」「抑揚は大げさすぎるくらいでちょうどいいのだ」というものである。抑揚をつけ感情をこめて英語を話すことを教師が繰り返し指導することも大切だが、自分自身の声を聴くことが何よりの教訓になるということの一例でもある。

④ 音読発表会

教師による日々の指導も大切であるが、生徒が互いに学びあい、高めあう機会も同様に大切である。本校では夏・冬・春の長期休暇後に全ての学年において、クラスごとに音読発表会を行い、日頃の練習の成果を披露し、またより良い表現の仕方を学びあう機会にしている。その際には生徒にも相互評価をさせ、評価基準の1つとして「意味(場面や内容、感情など)が伝わってくるか」が重要であることを強調している。ここでのポイントは、発表させっぱなしにせず、事後の課題を与え、生徒に自分や仲間の発表を振り返らせることである。具体的には、生徒は発表時に自分の音声を録音し、家庭学習時にそれを書き起こし、自己評価しながら今後の課題をまとめる。また友人の優れていた点についても記述する。

全員の発表を録画しておいて、上手だった生徒の発表をクラスを越えて共有するのも生徒の動機づけに大変効果的である。そうして録画映像を蓄積してゆくと、次の学年に

具体的な到達目標の例として見せることもでき、「意味を伝える音読」とはどのようなものなのかを生徒にわかりやすく示せる。

(4) 教師に求められること

生徒が「意味を伝える」ことができる、生き生きとした英語を発することを身につけるには、本人が一所懸命練習するのはもちろんのこと、教師の的確な指導も不可欠である。無味乾燥な英語を発した生徒に機械的に "Good!" と言っているのは、生徒の上達は見込めない。教師は生徒が発した音声十分に意味を伝えられているかどうか、もし不十分なら何が足りないのか、どうすれば改善できるのかななどを瞬時に判断し、それをわかりやすく生徒に伝えることができなくてはならない。

そのためには教師自身、「意味を伝える」豊かな音声で話す力を持ち、生徒に期待する到達点をはっきり意識して授業に臨む必要がある。大変な集中力が要求され、大きな責任も伴う。今年度の研究協議会では全体発表でも、生徒の思考力や表現力を伸ばすためには言語活動の場を与えるだけでなく、教師の質の高い指導が必要であり、教師自身の言語力や言語についての認識が大切であることが触れられている（全体発表資料参照）が、これは英語の音声指導においても正に当てはまることである。

4. まとめと課題

ここまで「意味を伝える音声指導」に関して、その意義と具体的な指導方法を議論してきた。ここまでで紹介した指導内容を含めて適切な方法で指導すれば、個々の生徒の発音やリズムを含めた音声表現の技能を高めることはできる。しかし、それを「学級」という集団の中で効果的に表現させるにはそのような技術的な指導だけでは不十分である。そこで、最後にそのような指導を支える大切な事柄について述べたい。

(1) 生徒同士の良好な人間関係作り（授業を支える土台作り）

生徒が自分の表現したいことを思い切り表出しようと思うには、目の前にいる仲間が自分の発表を積極的に受け入れようという態度で聞いていることが必要である。もし、仲間が「お前の発表なんか聞きたくねえよ」とか、「お前だけ何を格好つけてんの？」というような有言・無言の「負のオーラ」を発していたら、自分の気持ちを思い切り表現しようとはしない。仮に一度目はそれをしたとしても、仲間からの否定的な視線を感じたら、二度とそれを行わないであろう。そこには、集団の中で自分を安心して解放できない環境的な問題が存在しているからである。

もし、「活動自体は面白いはずなのに、生徒があまり乗ってこない」とか、「以前はうまくいった活動なのに、今回はうまくいかない」といったようなことがあったときは、そこに原因がある場合が多い。したがって、学級という集団の中で生徒に自分が持っている力を100%表現させるには、それ以前に生徒同士の良好な人間関係を築いておく必要がある。

生徒同士の人間関係はあらゆる学校生活の要素に影響されてできあがる。個々の生徒が持っている特性や以前からの人間関係によるものも大きいですが、学級担任や学年担任団、そして各教科担任が生徒をどのように育てようとして生徒に接しているかも大きい。しかし、だからと言って、英語教師が独自にできることがないわけではない。いや、むしろ英

語教師だからこそできる指導がある。それは「コミュニケーション」を授業の中核の1つとして扱う英語教師だからこそできるものである。例えば、これはすでに英語教師の間では常識に近くなっていることであるが、プリント類を渡すときに "Here you are[go]." "Thank you." "You're welcome." ということばを教師→生徒、生徒→生徒の間で交わしたり、ペア活動を行うときに互いに体を相手に向けて目を見て話すようにしたりするという指導は、生徒間で行われる活動をとおして生徒同士の間にある情意フィルターを下げ、活動を活発化させる効果があると言われている。そして、そのような指導を自分が直接指導している学級だけでなく、学年全体や学校全体にまで広げられれば、英語教師がその学校における生徒全体の雰囲気营造良好にすること、すなわち生徒指導の方向にも大きな影響を及ぼすことにもなる。

なお、生徒同士の人間関係作りを促進させる具体的な活動例は、英語の授業作りの基本を紹介する書物や形成的グループ・エンカウンターの指導例を紹介する書物に詳しい(＜参考文献＞参照)。

(2) 教師と生徒の良好な人間関係作り (生徒を安心させるモデル提示)

生徒同士の人間関係作りを大切にすることは、英語の授業を成り立たせる最も重要なファクターであるという認識は徐々に広がっており、多くの英語教師がいろいろな方法を使って生徒同士の人間関係作りを重視した指導を行っている(肥沼 2008, 2013)。そして、そのような教師の授業では生徒が生き生きと活動している。しかし、そのような教師の授業で行われている活動の表面的なことを真似して指導するだけでは、自分の生徒を指導する上で十分な効果は生まれない。それは、生徒が教師の指導を素直に受け入れるかどうかにかかっているからである。しかも、それは教師が生徒に強制して従わせるものではなく、生徒自らが納得して自発的に行動するものであることが望ましい。

生徒が教師の指導を理解し自発的に行動するには、教師自身が生徒に信頼される存在である必要がある。生徒は「あの先生が言っていることは正しいと思う」と納得したり、「あの先生の言っていることを実行すれば何かいいことがあるかもしれない」と期待したりしたときに、教師の指導を受け入れるようになる。そのような生徒の信頼を得るには、教師は次の3点において生徒に認められる存在になることが求められるであろう。

① 英語教師として信頼を得る

自身の必要十分な英語力を示せることはもちろん、英語学習をとおして生徒に夢や希望を与えられるような教材を提供することができる。

② 教師として信頼を得る

教科指導だけでなく、日々の学校生活全般において、生徒がよりよい学校生活を送れるように導くことができる。

③ 人間として信頼を得る

教師と生徒という関係を抜きにしても、一人の人間として生徒の模範となったりよりよい人生を送るためのヒントを与えることができる。

すなわち、①から③のどれにおいても、教師は生徒の「よきモデル」となることが大切であるということである。もちろん、以上のようなことはそう簡単にできることではない。しかも、学級担任や生徒指導主任は日頃から生徒の生活態度に目を光らせ、生徒を注

意することが多いこともあって、生徒から煙たがられる存在になりがちである。そうした生徒と教師の人間関係は、授業運営に大きく影響する。特に、生徒に心から表現することを求める英語の授業において、生徒と教師の人間関係がしっくりこないという状況は、実りある授業を成立させるためには活動内容の善し悪しよりも大きな問題点となる。では、そのような状況を改善するにはどうしたらいいであろうか？それは個々の教師が自分の個性に応じて考えるべきもので、「これこそ最良の方法だ！」と一般化できるものなどない。自分に今一番必要なことは何であるのか？それを実現するにはどうしたらいいのか？それらを真剣に考え、実際に行動を起こすことが私たち教師に求められていることであろう。

なお、生徒と教師のよりよい人間関係作りをするためのヒントは、教育関係の書物や研修会等で得ることができる（＜参考文献＞参照）。

(3) 教師同士の良好な人間関係作り（英語科としての共通実践）

教師とはあらゆる点で高い指導力を求められる「孤独な仕事人」である。一度教室に入れば、数十人の生徒を自分一人の力でコントロールし、事前に計画した指導内容を生徒の実態に臨機応変に対応しながら教えていかなければならない。そのせいもあり、教師は何もかも自分一人の力でやっていかなければならないと考えがちである。しかも、自分でやってきたことを自分一人の中でため込んでしまい、仲間に伝えない（分かち合わない）傾向がある。しかし、それでは指導技術はなかなか進歩しない。ここは同じ教師同士で指導理念や具体的な指導内容等を共有したいものである。それは、そうすることで、個人ではできなかったことが、チームとしてならできるようになることがあるからである。そして、同じ学校内であれば、どの先生に習っても同じゴールに向かって学べるという条件面の環境設定を行う上でも教師同士の協力体制は大切である。そうすることで、生徒の微妙な要求に応えることができ、それは教師自身の成就感にもつながるからである。また、このような協力体制は保護者の要求や批判に対応するための戦略的な意味合いももっている。現在行っている指導は個人の趣向で行っているのではなく、英語科として最善の策だと考えて行っていることであるということがアピールできれば、保護者からの信頼を得ることができ、それは最終的に生徒の教師に対する好意的な意識として返ってくるのである。

ただし、そのためには私たち教員同士の良好な人間関係作りを行うことが大切である。「自分のやってきたことを他の先生には教えたくない」とか「あの先生がやっていることなど知りたくない」という考えが教師同士の間にあるとしたら、そこをまず切り崩すことから始めるべきである。そして、お互いの実践や悩みをオープンに語れる雰囲気（環境）を作ることが大切である。さらに、お互いの実践資料をいつでも交換し合える雰囲気とシステム（資料のファイリング等）を構築する必要があるであろう。

こうした教師間の良好な協力体制は生徒の教師に対する意識にも微妙な影響を与える。教師が一枚岩で協力している姿を見た生徒は、たいいてい「英語科の先生たちって仲がいいんですね！」とか「英語科に行くといつも楽しそうです」と笑顔で言ってくれる。そして、日頃から個々の生徒にそういう印象を与えられれば、授業で一人で指導しなければならないときでも、生徒は好意的な態度で授業に臨んでくれるようになる。しかも、それは英語科の授業という枠を超えて、学級・学年や学校全体の生徒指導にも少なからぬ影響を与えることになるのである。

<参考文献>

- ・桂聖. (2011). 『論理が身につく「考える音読」の授業 説明文アイデア 50』東洋館出版
- ・桂聖. (2011). 『論理が身につく「考える音読」の授業 文学アイデア 50』東洋館出版
- ・岸英光. (2003). 『エンパワーメントコミュニケーション』あさ出版
- ・國分康孝. (1996). 『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』図書文化
- ・肥沼則明. (2008). 「生徒の潜在能力を引き出し、育てる中学校教師の力量」『指導と評価』2008年3月号. pp.42-45. 図書文化
- ・肥沼則明. (2013). 「『帰りの会』の話で学級づくり」『指導と評価』2013年9月号. pp.20-22. 図書文化
- ・久保野雅史. (2008). 「音読指導のバリエーションー『考える音読』と『虫食い音読』で知識を技能に」『英語教育』2008年10月号. pp.19-21. 大修館
- ・中嶋洋一. (1997). 『英語のディベート 30 の技ー生徒が熱狂・教室が騒然』明治図書
- ・野中泉. (2013). 『脱カタカナ英語の処方箋』NHK 出版
- ・宮崎太樹. (2012). 「音読指導の実践 Q&A」『英語教育』2012年12月号. pp.16-17. 大修館
- ・静哲人. (2009). 『絶対発音力 「マトリックス方式」で脱日本人英語』ジャパントイムズ
- ・安木真一. (2010). 「英語力がぐんぐん身につく！驚異の音読指導法 54」明治図書