

研究ノート

英語の授業を活気づけるアクティビティー 5

—指導の行き届きにくい活動編—

磯 野 徹

要 旨

本稿は、著者が担当していた教職課程科目の英語科指導法 I¹⁾において発表された模擬授業案の中から、いくつかのアクティビティー案を紹介するものである。過去4回にわたり、中学校1～3年生で習う文法編と Speaking Plus 編を紹介してきたが、今回は、それ以外の活動時、特に授業の流れが単調になってしまう活動時や、なかなか教師の指導が行き届きにくい活動を行う際に使うことを目的としたアクティビティーを紹介していく。

英語科指導法 I は、英語の教員免許状取得を目指す学生が2年生から受講し始める科目である。この授業では、学生は二人一組のペアになり、そのうちの一人には7週目までに1回の模擬授業を、残りの一人には後半の8週目以降に別の模擬授業を1回行うことを課している。この模擬授業の発表の前に必ず行っているのが事前打ち合わせである。教員役の学生は、文法説明に重点をおいた授業案かアクティビティーに重点をおいた授業案かのどちらかを選ぶのだが、どちらを選んだにせよ、模擬授業の発表に臨む前に、2～3回は担当教員とペアの相手である学生の3人で、時間をかけて様々なアイデアを出し合いながら発表案を練り上げていくことになる。

この授業では、学生が模擬授業の発表に使える時間は、受講人数の関係上、イントロダクション、質疑応答等を含めて25分ほど短いため、実際の授業では必ず行わなければならない活動、例えば新出単語の確認、音読や訳読などはやったものとして割愛し、いきなり文法項目の説明やアクティビティーに入ることが多い。これらの活動は、どうしても単調になりがちで、工夫の仕方や指導が難しいという理由から、学生がある程度自由に取り扱う項目を選べる模擬授業においてはどうしても割愛されることが多いのだが、中にはこれらの活動を敢えて中心的に取り扱った模擬授業

を行った学生も、かなり少数ではあるが、いたのは事実である。今回は、そのようなアクティビティー案の中から、新出単語の確認、訳読、音読時に使うことを目的としたアクティビティー案を紹介し、最後に音読時に教師が重点をおいて指導すべき事柄を考察する。

キーワード：英語科教育法、アクティビティー、新出単語、訳読、音読、
発音指導

1. 新出単語の確認 – 神経衰弱ゲームを通して²⁾

毎年、ゼミ生が教育実習でお世話になっている中学校を何校か訪問させてもらっているが、学校ごとの教室内の雰囲気、生徒の勉強へ向き合う態度の差にはいつも驚かされる。ほとんどの生徒が授業に集中し、教師の問いかけに対して何人もの手があがるような学校があるかと思えば、チャイムが鳴った後の教師の最初の仕事が生徒を教室に入れて座らせることであり、授業開始直後から生徒の半数近くが机に突っ伏している、というような学校もある。今回は、後者のような学校で英語の授業をする場合を想定した時に発表されたアクティビティー案を紹介する。

【概要】

授業の最初のほうに行く新出単語の意味の確認は、大切な活動ではあるが、これ自体特に面白いものではないうえに、予習をしてくる生徒が少ない学校においては、生徒の返答は「わからない」の連発になってしまいがちである。間違っているでもいいので何か答えてくれると教師としては助かるのだが、授業の最初から「わからない」を連発されると、授業の雰囲気を保つという点において、非常に辛い状況になってしまう。

今回紹介する学生たちは、たとえ予習をしてこず、英語の単語をみるのも大嫌いという生徒でも、「わからない」という返答をなるべくしないように、新出単語の意味の確認を神経衰弱風のゲームで確認するアクティビティーを考えてきた。

【準備&指導】

- (1) 黒板に貼る新出語句・重要語句のカードを、それぞれ英語と日本語を1セットとして、必要な分作成する。この場合、英語と日本語は別の色でカードを作成する。
- (2) 新出単語・重要語句を確認するセッションになったら、まず上記で作成した英語のカー

ドをフラッシュカードとして使い、生徒に復唱させつつ新出単語の発音を確認する。

- (3) 神経衰弱は同じ絵柄のカードを当てるゲームだが、今回は英単語とその日本語の意味を当てていくゲームである旨を説明する。
- (4) 全てのカードを黒板に裏向きに貼った後、神経衰弱の要領で、最初のグループに、めくるカードを英語単語のカード→日本語訳のカードの順で1枚ずつ決めさせる。
- (5) カードがそろった場合はそれらのカードを黒板の隅に表向きに貼りなおし、英語・意味ともにワークシートに書き込ませる。そろわなかった場合は、再びカードを裏向きにして、解答権が次のグループにうつる。
- (6) 残りカードが少なくなって来たら、再シャッフルしつつ、ゲームが終了したら、今度はペアで、書き込んだワークシートを使用しながら問題を出し合う。

このアクティビティーをグループで行った場合、特に中盤以降、各グループで中心となるのはすでに新出単語の意味を把握している生徒になり、英語嫌いな生徒はただ座っているだけになりかねない。それを防ぐためにも、各グループの誰に答えさせるかは教師が指名した方がいい場合もある。そうすることにより、英語嫌いな生徒から「わからない」以外の答えを引き出して、授業に少しでも参加させる機会を増やすことができるだろう。

2. 内容把握 - ファーストセンテンスからパラグラフの内容を予測する³⁾

近年は、パラグラフ全体の大まかな内容を把握することに重点が置かれつつあるが、それでもなお、教科書の一文一文を訳していくセッションは、いまだ英語の授業の主要な活動の一つである。生徒に指定した範囲を訳させ、教師が伝える模範訳を聞きながら、生徒は予習で行ってきた自分の日本語訳が正しいか各自ノートを見ながら確認する。このような状況で授業を行える教師は幸せである。中には、多くの生徒が予習をしてこず、授業も中盤になり多くの生徒の集中力が切れはじめる、という学校もある。教師の方も、生徒に訳させるスタイル上、一人一人に費やす時間が長くなってしまい、ともて教室全体までは目を光らせにくい。

このような雰囲気になるのを防ぐために、訳す作業自体は教師と生徒の1対1であっても、パラグラフ全体の内容はクラス全体で考え、また予習をしてこない英語嫌いな生徒にも本文

の内容に興味を持ってもらうにはどうすればいいか、ということをも模擬授業のテーマにした時があった。今回紹介するのは、そのテーマの時に発表された、各パラグラフのファーストセンテンスに着目し、そのセンテンスをもとにパラグラフ全体の内容を予測させながら訳をすすめる模擬授業案である。

[指導]

- (1) 今回のテーマ（模擬授業時は「睡眠」）について教師がスモールトークをし、生徒の関心を高める。
- (2) 下記のワークシートにあるように、ファーストセンテンスを各自訳させる、もしくは教師がその訳を伝えてから、隣どうしでそのパラグラフ全体の内容を推測させる。

パラグラフ 1 (L1 ~ L4)

Scientists used to think that the “sleeping brain” and the “waking brain” were quite different.

訳) _____

このパラグラフにはどんなことが書かれているか推測してみよう。

実際、教科書にはどんなことが書いてあったか書き出してみよう。

- (3) 何人かを指名し、推測した内容を発表させ、教師はその大まかな内容を黒板の端に列記する。
- (4) 次に、一文ずつ訳させながら、折を見て、先に黒板の端に列記したパラグラフ内容にも触れていく。

- (5) パラグラフの全文を訳し終わったら、改めてワークシートに各自で要約させる。最後に、教師が黒板に列記した内容のなかで一番正確に推測できていたものを決める。

この授業案のメリットは、英語が苦手な生徒でもパラグラフの要点をつかむことができ、その要点を把握することにより、そのパラグラフに含まれている個々の文章も比較的訳しやすくなる、という点である。また、ファーストパラグラフに限らず、教科書には絵とか写真等も豊富に載せられているので、それらを使い、パラグラフの内容をあらかじめ予測させながら読ませるのは、長文読解に対する苦手意識を少しでも和らげるのに有効な手段の一つであろう。

授業で取り扱うすべてのパラグラフでこのような方法をとっていたらさすがに時間がいくらあっても足りないので、授業のメリハリをつけるという点からも、この方法に適したパラグラフが出てきたときに試してみるといいだろう。

3. 様々な音読活動

英語の授業を行う上で教師を思い悩ませるものは数多くあるが、その中でも、生徒をいかに音読活動に参加させるかに腐心している教員は多いと思われる。中学1年生の頃はあれほど目をキラキラさせながら元気に音読していたのに、学年が上がるに従って、音読活動に参加しなくなる、もしくは声は出してもまるで念仏でも唱えているかのようにボソボソ言うだけ、という話はよく耳にする。多感な年頃で、皆で一緒に教科書を音読するのは、それが英語であれ日本語であれ、「クールじゃない」と感じてしまう生徒が多いのが理由の一つではあるが、その一方で、何のために音読をするのか、その目的があいまいなまま音読が行われていることが多いことも一因であると考えられる。

英語科指導法 I で音読をテーマに模擬授業を行う場合は、「英語に慣れる」ということに加えて、もう一つ別の明確な目的を設定するようにしている。例えば、下記のような、教科書に載っている英語の文章を暗記することを目的にした音読の授業案である⁴⁾。

[指導]

- (1) クラス全員に教科書の文章が記載されているプリントを配る。
- (2) 二人一組のペアを組ませる。そしてペアでプリントを交換させ、一文目から一つ単語を選び、その単語の頭文字は残してあとの文字を塗りつぶさせる。

- (3) プリントをペアの相手に返し、それぞれお互いに、暗記できているか確認しあいながら一文目を読む。
- (4) ペアを変え、プリントを再び交換し、最初の一文目からさらにもう一つ単語を選び、先と同じように、頭文字だけ残して塗りつぶし、プリントを返した後、お互い音読する。
- (5) 以降、3 & 4 人目のペアのときは二文目の中から、5 & 6 人目のペアの時には三文目の中から単語を選び塗りつぶしていくが、音読する場合は必ず一文目から読むものとする。

この授業案以外にも、意味のまとめり毎にスラッシュを入れながら音読させたもの、逆に、息継ぎなしでどれくらいまで読めるかを競争させたもの、話相手とのアイコンタクトを重視し、顔を上げ相手の目を見ながら教科書を音読させたもの等、音読に関しても様々な授業案が紹介された。これらの音読活動においては、生徒個々の発音をチェックし指導することはなかなか難しいのが実情である。しかし、事前にいくつか最低限のことを教え、それらに注意させながら音読させることにより、生徒の英語発音の明瞭性をある程度上げることは可能であるので、最後に、いくつかの方法を紹介していく。

4. 長さを意識させる音読指導

母音は主にその音質（例/「あ」と「い」の差）と持続時間（例/「い」と「いー」の差）とで区別される。一般的に、学習者が外国語を学習する際に困難を覚えるのは音質の調音の方で、持続時間のコントロールは意識さえすれば比較的容易である。過去の研究において(例 / Isono (2013)), その持続時間を適切に調節すれば音質が日本語音のままであっても、英語発音の明瞭性を上げることが可能であると報告されている。今回はその中でも特に重要なものを4つ取り上げる。

[/ʌ/ vs /æ/]

五十嵐 (1981) にも記載されているように、イギリス発音の英語音 /ʌ/ は、日本語の「あ」の音質とほぼ同一である。アメリカ発音の場合は、日本語の「あ」よりも少し曇った響きになる。一方、英語音 /æ/ は日本語の「あ」の音質とは大きく異なるので、注意が必要となる。

広く知られていることではあるが、英語音 /æ/ の一番の特徴は、その長い持続時間にある。

分類上は短母音であるが、長母音よりも長く発音されることもしばしばである。そして、英語母語話者が /ʌ/ と /æ/ を聞き分ける場合もそれぞれの持続時間が大きく関与しているので、逆に言えば、日本人学習者が英語発音の明瞭性を手っ取り早く上げるには、その持続時間にさえ注意すればいいことになる。

具体的に言えば、日本語の「あ」の音質を英語母語話者が聞いた場合、その持続時間が平均的な日本語の「あ」の持続時間である時は、英語母語話者はその音を /ʌ/ と判別するが、持続時間を1.5倍ほど伸ばすと、英語母語話者はその音を /æ/ と判別する傾向がある。よって、これらの英語音を含む単語を音読させる場合は、英語音の /æ/ を比較的長く読むように事前に指導しておくことが効果的である。

[/ɪ/ vs /i:/]

日本語においては、短母音と長母音の区別は主にその持続時間のみで行っているが、英語の場合はその持続時間と音質の両方で行っている。具体的に言えば、日本語の「い」と「いー」の場合、音質は同じで長さだけが異なる。一方、英語の /ɪ/ と /i:/ の場合、長さだけでなく音質面でも両者は異なってくる。日本人学習者が英語を話す場合、自分の母国語の場合と同じように、持続時間のみで短母音と長母音を区別しがちであるため注意する必要がある。

しかし、この場合も、持続時間を適切に調整すれば、音質面に特に注意を払うことなくその明瞭性を上げることが可能である。日本語母音「い」の音質は、英語母音 /i:/ とほぼ同一であるが、英語母音 /ɪ/ とは異なる。このことが大きく作用した結果であろうが、日本語の「い」の音質を英語母語話者が聞いた場合、その持続時間が平均的な日本語の「い」のものである時は、英語母語話者はその音を /i:/ と判別する傾向が強い。しかし、その持続時間が短くなった場合、より具体的に言えば、日本語母音「い」の平均的な持続時間よりも0.7倍ほど短くなった時は、英語母音 /ɪ/ と判別される場合が多くなる。よって、英語母音 /ɪ/ と /i:/ を日本人学習者に指導する場合は、長母音の /i:/ を長く発音させるよりも、短母音の /ɪ/ を短く発音するよう指導したほうが、明瞭性を上げる上では効果的である。

[語末の破裂音 /p/ - /b/, /t/ - /d/, /k/ - /g/]

日本語が open syllable (母音で終わる音節) に特徴づけられる言語であるのに対して、英語は closed syllable (子音で終わる音節) が特徴的な言語の為、日本人学習者が英語の語末子音、特に有声破裂音を意識しすぎて発音した結果、その子音の後に余分な母音を付けて発音してしまう現象 (epenthesis) は日本人英語の特徴の一つである。

しかしながら、語末の有声破裂音が声帯振動を伴う有声音として発音されることはほとんどない (Roach, 1983)。語末の破裂音の有声・無声の区別はそれらに先行する母音の長短で

行われており、無声破裂音 (/p/, /t/, /k/) に先行する母音の長さは有声破裂音 (/b/, /d/, /g/) に先行するものよりもかなり短く発音される。具体例を挙げると、“pat”と“pad”の母音の持続時間を比べると、前者は後者に比べて、かなり短く発音される。このことは、なるべく早いうちから生徒たちに意識させておきたい特徴である。

[/l/ vs /r/]

産出される音声自体の長さという点からは話が逸れてしまうが、日本人が不得意とされている英語音 /l/⁵⁾ と /r/ に関しても、調音器官どうしが接している時間の長さを意識させることで、それらの明瞭性を上げることは比較的簡単なので、補足的にはあるが紹介しておく。

英語音 /r/ に関しては、舌を巻き、舌先は口腔内のどこにも接触せずに発音することを知っている生徒は多いかもしれないが、日本語音 /r/ と英語音 /l/ の違いもあわせて指導し意識させることが、発音の明瞭性を上げる上では重要である。日本語音 /r/ の場合、舌端が上の歯茎に接している時間はわずかで、そこから舌先を弾くように発音されるのに対して、英語音 /l/ を発音する場合は舌端が上の歯の裏もしくは歯茎に接している時間が非常に長い。この接触を長く保持することを意識させることが指導上一番大切である。日本語で「んー」という場合、舌端は上の歯の裏にずっと接触した状態で保持されるので、「んー」を頭の中でイメージさせながら英語音 /l/ を発音させる、というような指導方法もある。

5. おわりに

今回は、アクティビティー等が導入しにくく、授業の流れが単調になってしまいがちな活動を主に取り上げた。特に音の持続時間のみを強調した英語発音の指導法に関しては、最初から音質面も含めてすべて正確に教えるべき、と考える人は多いかもしれない。もちろん、そのような状況が整っているならばそうしたほうがいいのは言うまでもないことだが、その一方で、英語の発音をカタカナ表記で行うという試みも行われているように、生徒の英語発音の明瞭性を最小限の労力で上げる指導法というもの、教師が持つておくべき引き出しの一つであろう。

注

- 1) 2012年より科目名変更。旧名称は授業構成法（英語）。
- 2) この授業案は、2007年の授業において、桑原恵さん、間宮大輔君、國澤恵子さんによって発表された。
- 3) この授業案は、2009年の授業において、辻祐哉君、赤堀貴大君、斎藤雄基君によって発表された。
- 4) この授業案は、2006年の授業において、酒井将史君、村越敬弘君、杉山貴哉君によって紹介された。

- 5) 英語音 /l/ の場合, 語頭に出現もしくは母音に後続される /l/ (Clear /l/) と, 語末に出現もしくは子音に後続される /l/ (Dark /l/) とに区別されるが, 本稿においては, 主に Clear /l/ を教える場合を想定している。

参考資料・図書

五十嵐 新次郎『英米発音新講』 南雲堂, 1981。

Isono, Toru. The Intelligibility and the Duration Time of Sounds, *Civilization 21*, vol.31, 2013, p.75-87.

Roach, Peter. *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press, 1983.

