

【研究論文】

外国語教育における母語の使用について
—「授業は英語で」を再考する—
On the Use of the Mother Tongue in Foreign Language Education
—Reconsidering “Teaching English in English”—

森 千鶴
Chizuru MORI

福岡教育大学大学院教職実践研究ユニット

井之上浩幸
Hiroyuki INOUE

福岡教育大学大学院教職実践研究ユニット

(2024 年 1 月 31 日受理)

本研究では、平成 21 年告示の高等学校学習指導要領で示された「英語の授業は英語で」に関して、特にリーディング指導に焦点をあてて、母語使用と和訳の意義について考察した。その際、伊東(2016)の提案を参照点として、教員へのインタビューも行った。研究の構想と項目 1～4 の執筆を森が担当し、教員へのインタビューと項目 5～6 の執筆を井之上が担当した。

キーワード：「授業は英語で」、L2 user、リーディング指導、母語の使用、和訳

1. はじめに

平成 21 年 3 月告示の高等学校学習指導要領では、「英語に関する科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場とするため、授業は英語で行うことを基本とする」(文部科学省、2009、p.92)と述べられている。

これに対して伊東(2016)はいち早く異議を唱え、「日本の学校での英語授業から和訳や母語の使用を排除することには繋がらないと思っています」(p.133)と述べ、特に英語のリーディング指導における「和訳」や「母語」の役割の妥当性を再検討している。確かに、外国語を外国語のみで教えるいわゆる Direct Method のほうが、母語を用いたそれ以外の教授法(たとえば Grammar Translation Method や Oral Approach また Communicative Approach)よりも、いろいろな点で優れているという客観的な検証はなされていない。

そこで本研究では、まず外国語教育における母

語の役割について、先行研究を概観する。次に伊東(2016)が述べる「和訳の意義」について、現職の高等学校教員 2 名および元高等学校の英語教員で校長経験者に、インタビュー形式で考えを尋ね、その妥当性について検討し、現場の意見も含めた「授業は英語で」の妥当性を再考する。

2. 第二言語(外国語)習得と母語の使用

外国語教育学者の S. Krashen は 1985 年に 5 つの仮説からなる総称「インプット仮説」を発表した。その仮説のひとつに「習得・学習仮説」というものがあり、次のような内容である。

子どもが母語を習得するときのように自然かつ無意識に起こる「習得」と教室で意識的に学習される「学習」は別のものであって、「学習」されたものが「習得」に結びつくことはない。

(深澤 2014, p.71 より引用)

また S.Krashen は総称にもなっている仮説のひとつ、「インプット仮説」を唱えた。それは、外国語の習得であっても、母語習得と同じように為

されるはずであって、「理解可能なインプットを十分に与えることで、子どもと同じように自然な言語習得につながる」(深澤 2014、p.72) という考えであった。つまり母語を用いるなどして「意識的に学習される外国語」は「習得」にはつながらない、としたのである。Krashen は、外国語習得においても Chomsky (1981, 1986) がいうところの脳内 LAD (言語習得装置) の存在を想定しており、目標言語のみを用いて自然に近い形で習得させることは可能であるとし、Natural Approach を提唱した。しかし外国語を自然な形で見聞きするのは、日本のような EFL(English as a Foreign Language)環境においては非常に困難であることから、日本ではあまり理解されなかった。一方で、世界的な見方をすれば、Krashen の「インプット仮説」は、ある程度の影響力をもち、その後の外国語教育では指導の際に母語を排除する傾向がみられるようになった。このことについて、Cook(2019)は次のように記述している。

The arguments for this virtual ban on the first language are seldom put forward: it is taken for granted that this is right, more a matter of common sense than rational debate. (p.33)

つまり、外国語の授業で母語を禁止することの正当性は、もはや議論の余地なく、常識の域に達しているというのである。

しかし一方で Cook(2019)はこれに反対する意見を述べている。反対意見の根拠は以下の 2 点である。

Second language students *do* have a first language; cutting them off from all of their previous language knowledge and experience is to impose upon them the limitations of a monolingual childhood for no other reason than a purely logical comparison between first and second language acquisition.

More crucial is the compartmentalization of the two languages. ... The L1 ban assumes that coordinate bilingualism is the only valid form. However modern bilingualism research insists on exactly the opposite: the two languages in the mind are connected in every possible way.

(p.33)

つまり、1 点目として外国語学習者はモノリンガル(外国語を理解せず、母語しか話さない人々)と違って、外国語学習について「母語」という手

段をもっているというものである。他に頼る手段もなく母語を習得したモノリンガルはある意味で制約があったといえるので、わざわざ外国語学習者にその制約を課する必要はないということである。2 点目として、外国語学習者も母語と外国語を話すという意味ではバイリンガルであるといえるが、昨今の研究では、バイリンガルの脳内では母語と外国語は互いに連携を取り合っていて、別物ではない、ということである。

最終的に Cook(2019)は、"Banning the first language from the classroom turns it into a pretend monolingual situation, not acknowledging the bilingual situation it actually is."(p.34)と述べ、外国語の授業で母語を禁止することは、その教室を、モノリンガル(ここでは英語母語話者で外国語を話さない人のこと)を装った制約の多い環境へと変えてしまうと述べている。

ここで留意しなくてはならないのは、そもそも、Cook(2019)は外国語学習の究極の目標を、Native Speaker レベルとしているのではないことである。彼は外国語の習得を目指して学ぶ人を L2 learner ではなく、母語以外の言語も話す L2 user とみなすべきであるとし、目指すべき目標は"a target they can realistically achieve --successful L2 use"(p.36)と述べている。

前述したように日本人にとっての英語は EFL であるし、日本では日常的に外国語である英語を見聞きできる機会はほとんどないため、Cook (2019)の主張は日本の英語教育にとっては現実的で示唆的でもある。Cook(2019)には、そうした考え方の基盤があることを踏まえると、その主張は妥当性が高く、少なくとも日本で外国語習得を促す場合に、母語の使用は必ずしも禁止されたり最小限に制限されたりする必要はないと言えるのである。

3. 外国語教育と母語の使用

前節では、Cook (2019)の論述を中心に、日本で外国語習得を促す場合に、母語の使用は必ずしも禁止される必要はないことを述べた。本節では、この点について教育現場の教員等はどのように考えているかについて概観する。

Paker and Karaagac (2015)は、日本と同じく EFL 環境のトルコの外国語教育において、教員が母語使用についてどのような考えをもっているかを調査した。被験者は Pamukkale University 外国語学部の教員 20 名であり、母語使用について

のアンケートを行った。その結果、母語使用の割合が多かったのは、次のような局面であった。「教室外での学生とのコミュニケーション」「授業中の学生との人間関係づくり」「難しい概念の説明」「授業方針や締め切りなど科目についての説明」「文法の説明」である(pp.114-115)。反対に、母語使用の割合が少なかった局面は、「授業目標の説明」「生徒の注意を引く」「新出単語の説明」「英語の単語やセンテンスを引き出す」「指示を出す」である。また教員に対して「自身の授業中の外国語(英語)使用率について十分だと思うか」と尋ねたところ、51.25%が「十分だと思う」と答えた一方で、36.25%が「もっと英語を使うべきだ」と答えていた。

この調査は大学レベルで行われたものなので、日本の中等教育にすぐに適用できるものではないが、共通する部分はある。筆者ら(森・井之上)が自らの指導経験や日本の教育現場で見聞きしたことを踏まえると、日本の中等教育においても、一般的に生徒との人間関係作りや科目についての説明や締め切りなどの重要な伝達は母語で行っていることが多い。また難しい概念の説明や文法説明も母語で行っている。また Paker and Karaagac (2015)は、授業の内容に関わる部分、たとえば Questions and Answers の答えの説明やタスク活動の指導などは英語で行ってはいるが、生徒が理解できていない様子であるときは「母語」を用いると報告しているが、この点も日本の英語教員の考え方と同じである。さらに、Paker and Karaagac (2015)は、こうしたアンケート調査とは別に行った授業分析で、”To translate sentences that the instructor utters or those in the book/listening text without considering if it is understood or not.”(p.115)、つまり、自身の英語や、教材内容を母語に翻訳する場面もあったことを報告している。最終的に、Paker and Karaagac (2015)は、結論部分において次のように述べ、外国語教育における母語の適切使用を支持している。

It is a good idea for sure to use L2 most of the time; however, teachers should also know that they should not feel guilty while using L1 when it is really necessary and appropriate to do so.

(p.117)

Paker and Karaagac (2015)は、トルコの大学教育において、適宜母語が使われていることを明らかにし、研究者の彼ら自身も、それらが必ずしも

悪いことではないと考えていることを表明している。

ここで再度、日本の英語教育に目を向けると、現場において「英語で英語の授業」と言われている中でも、教員は文法の説明や難しい概念の説明は母語の日本語で行っていることが多い。また「英語で英語の授業」をしている時に、生徒が分かっていない様子であれば、母語で説明するのは日本でも常識的な行いである。日本においても、英語の授業で適宜母語を使用している現状があること、またそれは、日本が EFL 環境であるという現実を考慮に入れると、必ずしも悪いことではないといえるのではないかという考えに至る。

4. 英語のリーディング指導と「授業は英語で」

これまでのところで、外国語習得や外国語授業における母語使用について考察してきた。ここからは、4 技能の中でも特に「リーディング」指導に絞って考察を進めていきたい。

語彙指導や文法指導は母語を用いたほうがむしろ有効であることは、おおむね議論の余地はないと思う。それはコミュニケーション能力の4つの下位能力のうちの「文法的能力」であり、基本中の基本であるからだ。しかし、「聞く・読む・話す・書く」という4技能の運用では、その知識を「活用する」ことになるので、必ずしも母語での指導が最良の方法とはいえないかもしれない。文部科学省の指針は「①生徒が英語に触れる機会を充実することと、②授業を実際のコミュニケーションの場とすること」(伊東 2016, p.133)とされているので、従来どおりの母語使用の授業では、この方針には沿えないであろう。しかし、インプット源としての英語の文章がある限り、まずはそれを聞いたり読んだりして理解させなくてはならないのである。

特に、この「聞く・読む」の受容技能においては、「日本語訳によって意味を理解する」方法が一般的であった。いわゆる文法・訳読方式である。しかし、文法・訳読方式は生徒が文法規則を理解しやすい反面、この方式のみでは「音声面は軽視され、英語運用能力がつかないという点が最大の欠点である」(深澤 2014, p.56)と述べられているとおり、スピーキング能力はおろか、本当の意味でのリーディング能力も育成しにくい面があった。(一文の訳し方にこだわるあまり、前後関係を考慮せず、命題を読み誤ってしまう傾向がある。)

平成 21 年告示の高等学校学習指導要領を受けて、教育現場では「授業は英語で」を原則として、

「コミュニケーション英語」(当時)などの読み物を中心とした4技能統合型授業のリーディング指導においても、授業中に生徒に一文一文訳させたり、教員が翻訳をするのではなく、英語のパラフレーズなどを通して、英語で英語を教えるという方向性となった。これは「翻訳(和訳)は悪」といわんばかりの大転換である。しかし、これにいち早く異を唱えたのが伊東(2016)である。

伊東(2016)は、文部科学省から「授業は英語で」という指針が出されて以来、多くの研究授業の参観をしてきた際の感想を以下のように述べている。

そういう授業(オール・イングリッシュ)を参観して、担当されている先生方の英語力の高さに感心する一方で、いつも、筆者の中には、結局、英語で指導できることしか指導できないのではないかという疑問が残りました。授業は成立しても、学習は十分に成立していない可能性も拭いきれません。

(p.134)

そのうえで、「この点は、必然的に、外国語教育における母語の使用の問題へと波及していくことになります」(p.134)と述べ、Cook(1999)を引用しながら、“*imitation natives*”としてではなく“*genuine L2 users*”としての立場をとることを主張している。(このCook(2001)によるL2 userという言葉は、前述したように、母語(L1)を話す自分と、外国語(L2)を話す自分が並列的に存在していることを含意しており、Cook(2001)が「罪の意識を感じながらのL1使用ではなく、積極的なL1使用」を唱える根拠となっている。)伊東(2016)はそれに倣い、リーディング指導について、「リーディング指導で和訳を取り扱うのはタブーかもしれませんが、アナクロニズムとして一蹴されるかもしれませんが、ここでは、敢えて、リーディング指導の一環としての和訳の意義を再評価し、その復権を提案します」(p.139)とし、和訳使用の積極的意義を提案している。鳥飼(2017)も、和訳を排除し、オール・イングリッシュのみで授業をすれば、どのような弊害が起こりうるかについて次のように述べている。

英語という外国語を「ことば」として分析する機会を生徒から奪ってしまい、ことばの奥深さに気づくことが難しくなる。・・・実は母語である日本語と比較・検討することで二つの言語の相違や距離を掴むことが可能になり、英語という外国語を「ことば」として分析することが学習に向かう動機付けにつながる。すべてを英語で済ませてしまうことは、その貴重な学びの機会を逃すことになる。

(p.80)

ここにおいて、注目すべきなのは、伊東(2016)も鳥飼(2017)も、教師目線ではなく生徒目線でオール・イングリッシュ授業や和訳の是非について考えている点である。確かに、オール・イングリッシュ授業の真の効果も検証されないまま、高等学校学習指導要領(平成30年告示)においては、技能統合を目指したより高い目標が掲げられており、生徒が置き去りにされている感がある。ますます鳥飼(2017)のいう「(英語だけを使つての授業で)生徒は授業を十分に理解せず自信を失う場合がある」(p.80)状況が起こりうると考えられ、事態は深刻であるといえる。ここで、筆者らもCookの提唱するL2 userとしてのL1使用のスタンスを是認するのみならず、生徒の理解度合という原点に戻り、生徒にとっての深い理解を促す読みの方略のひとつとして、和訳の意義を再考することとした。

5. 伊東(2016)の「リーディング指導における積極的和訳使用の意義」について

本節では伊東(2016)が述べる「リーディング指導における積極的和訳使用の意義」について検討し、考察を行う。その際、現職の公立高等学校の英語教諭2名および、管理職経験もある元公立高等学校の英語教諭1名にインタビューを行い、意見聴取した。常に生徒のことを考えて指導を行っている現場の状況も踏まえた現実的な考察としたかったからである。まず伊東(2016)の主張を整理する。

5-1 伊東(2016)が主張する和訳の意義

まず、伊東(2016)が主張する和訳の意義をここに引用する。伊東(2016)はL2からL1への翻訳を「和訳」と定義し、「和訳と翻訳」として用語の整理をしている。それによると、言葉どおりの忠実な訳を「和訳」、一方で「翻訳」を「発話者の年齢、性別、発話の相手、発話の状況等を忠実に反映させた英語から日本語への変換」(p.140)と定義している。(伊東(2016)ではこれを「翻訳4」と表記しているが、ここでは簡略化のため単に「翻訳」とする。)伊東(2016)の見解としては、こうした社会文化的な意味合いを含む「翻訳」をことさらに要求しなくてもよいとしている。

次に「和訳の意義」として次の4点挙げている。

1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める

和訳を求めることによって、学習者は正しい和訳をするために必須となっている英文の構造理解に真剣に取り組むようになります。・・・

(p.142)

2) 和訳は自然なフォーカス・オン・フォームの活動

文法訳読式教授法のもとでの和訳は、どちらかといえばフォーカス・オン・フォームズ(focus on forms)、つまり文法規則を定着させるための和訳であったように思われます。和訳にそのような側面が備わっていることは否定できませんが、今日の和訳に期待されていることの1つは、英文の意味を把握しようと努力する中で、英語の仕組みへの気づきを助長すること、つまりフォーカス・オン・フォーム(focus on form)の活動です。

・・・ (pp.142-143)

3) 日本語と英語の違いを理解させるための絶好の方法

すでに述べたように、和訳は英語との格闘を促進します。その格闘の中で、日本語と英語とのせめぎ合いは、避けて通れません。そこに日本語と英語とのインタラクションが生起します。・・・

(p.143)

4) 和訳は日本人英語学習者に期待されるコミュニケーション技能

筆者は、異端すぎる考えかもしれませんが、英語から日本語に訳す力は日本人英語学習者が習得すべき大切なコミュニケーション技能であると考えています。英文の内容を英語が分からない他の人に日本語で伝えることは、歴としたコミュニケーション技能です。・・・和訳は、日本の学習者が唯一 ALT などネイティブと対等、あるいはそれ以上の立場に立てる手段です。・・・

(p.144)

5-2 現職の公立高等学校の英語教諭および、管理職経験もある元公立高等学校の英語教諭へのインタビュー結果

① 協力者の概要

教員 A 現職の公立高等学校の英語教諭
勤務年数は 19 年

教員 B 現職の公立高等学校の英語教諭
勤務年数は 23 年

(元) 教員 C 管理職(教頭および校長)経験者で元公立高等学校の英語教諭。
教諭としての勤務年数 27 年
管理職としての勤務年数 11 年

注 1 : これ以降は「元」を省略して教員 C と表記する。

注 2 : この 3 名の教員からは、事前にインタビューを受けるにあたっての許

諾を得ている。

② 伊東(2016)の「授業は英語で」「和訳と翻訳」「和訳の意義 1)~4)」及び「和訳とリーディング指導」についての見解

・「授業は英語で」および「和訳と翻訳」について

教員 A :

「授業は英語で」行うことに異論はない。英語の入力・出力の機会をできるだけ多く増やすことが大変意味のあることである。ただし、次の 2 点を十分に配慮して行う必要があると考える。1 つは「生徒の実態」であり、2 つは「指導場面」である。具体的には、文法事項の導入や教室の秩序を保つために母語の使用は必要であるが、あくまで英語が主であり母語を補助的に使うことが大切であると考え

る。また「和訳と翻訳」に関しては、伊東(2016)に基本的に賛成である。まずは正確に和訳できることが大切だと考えている。

教員 B

「和訳と翻訳」について、自分が中学・高校の生徒だった時には、たとえそれが場面に合った生き生きとした翻訳であっても、わざわざ和訳的に書き直していた。英語を教える立場となった今は、和訳を教える。なぜならば、教科書会社のテキストデータを使用するからである。

教員 C

「和訳と翻訳」について、学校教育では和訳(命題的意味 propositional meaning)ができれば十分で狭義の翻訳(社会文化的意味 socio-cultural meaning)まで求める必要はない。ただし、習熟度が上がれば、和訳のみならず翻訳を求めることも有効である。旧学習指導要領による外国語科の目的は「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」ことであり、外国語学習を通して社会文化的知識を身につけることも含まれているからである。(下線は筆者らによる)

・「和訳の意義 1) ~4)」について

教員 A :

「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」について、生徒が構文や文法を正しく理解しているかどうか等、和訳させることを通して把握することが必要である。やはり精読をしっかりできなければ、スキミングやスキヤニング等のスキルの要素も内包した真の英語力を身に付けることはできないと考える。

「3) 日本語と英語の違いを理解させるための絶好の方法」という伊東の考えには賛成である。特に以下の点で有効だと考える。

○文法の仕組みや文の構造を比較することで、言語の根本的な違いを理解させることができる。

○同じ文章やフレーズを日本語から英語に翻訳、英語から日本語にも実践させてみることで、文化的な違いに気づかせることができる。

○同じ概念を表すのに使われる言葉が、異なる場合がある。言葉の選び方や表現の仕方が違うため、具体的な例を挙げて比較してみると理解を促進させることができる。

また「4) 和訳は日本人英語学習者に期待されるコミュニケーション技能」という伊東の考えにも賛成する。英語が使用された社会的文脈を正確に理解する、このコミュニケーション技能の習得により異文化理解を促進したり、世界情勢をリアルタイムに追跡できたりすることが可能になる。音を通して理解することができればさらによいが、まずは書かれた英文を正確に理解することは、コミュニケーション技能の一つであると考え。

教員 B :

「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める。」について、英語学習が比較的得意で、英語が好きな生徒には、このような和訳を中心とした教授法はうまく機能する。特に一昔前の生徒たちは、予習をきちんとこなし、分からない箇所には線を引いて、複雑な構造に胸を躍らせ、授業中の教師の解説にうなずくという和訳による学習が中心であった。また、

「3) 日本語と英語の違いを理解させるための絶好の方法」については、ある程度賛成である。しかし、生徒たちは“have”は“eat and drink”であり、また「持つ」だけでなく、「所有する」という意味であることは自然と認識

している。たとえば、小学校から英語の教科化が始まり、書けなくても訳せなくても、“I have a cat.”などには親しみやすく、実際に使用しながらコミュニケーション活動をしている。そのような背景を持つ子どもたちと私たち高校の教師は今後、接することになることを、より意識すべきだと思う。

「4) 和訳は日本人英語学習者に期待されるコミュニケーション技能」については、和訳解説が楽しいと感じる上位層とコミュニケーション活動が楽しいと感じる下位層とが混在しているクラス編成の現実を考慮しなくてはならない。上位層は、和訳ができるのでコミュニケーション技能になりうるだろうと思う。

教員 C :

「1)教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」について、賛成である。和訳を通して英文の構造理解に真剣に取り組ませることができる。大学入試問題においても文構造の理解度を測るための和訳問題は多く出題される。・・・和訳は文構造に注目させるには最適な設問であると考え。しかし、教科書全てを予習で和訳させることには反対である。和訳はかなり多くの時間を要するため、その他のすべき学習の時間が奪われてしまう。和訳は文構造を確認したい箇所のみとし、その他の学習(音読や英作文など)に時間を使うべきである。

一方で、「3) 日本語と英語の違いを理解させるための絶好の方法」については、反対である。伊東(2016)は日本語と英語の違いを理解させるために和訳は最も効果的な方法であると述べており、その例として I have rice and miso soup.や She has dark long hair.などを挙げているが、これらの文の意味することは英語で CCQ(Concept Checking Question) (内容確認発問) をすることによって十分確認することができる。What do Japanese people eat? Is her hair dark or light? Long or short? とやりとりの中で内容を確認しながら、自然な英語表現を身に付けられればよい。「私はご飯と味噌汁を持っているではなくて、この文脈では have は食べるという意味です」と言わなくても、英語でのやりとりの中で生徒は十分に日本語と英語の違いを理解することができる。と考える。

さらに、「4)和訳は日本人英語学習者に期待

されるコミュニケーション技能」についても反対である。伊東(2016)はフィンランドの例を挙げて、同国は翻訳に力を入れており、英語教育の分野で多大な成果を上げていると述べている。しかし、フィンランドと日本の英語教育環境は非常に異なっており、フィンランドの翻訳の指導が日本の英語教育現場で効果を発揮するとは考えられない。・・・フィンランドの環境では、英語4技能は日常から行われていることであり、より高度なレベルで英語を学ぶため翻訳(翻訳4)の教育に力が入れていると考える。一方日本ではEFLの環境で英語に触れる時間も限られており、まずは4技能を高めることに力を入れるべきである。しかし筆者の言うように、ビジネスにおいて翻訳は重要なスキルであり、翻訳のミスは信用問題にも大いに関わる可能性もある。そのため、前に述べたようにリーディングの指導の中で文構造が複雑な箇所では和訳を取り入れることで翻訳スキルを高めるとよいと考える。

・和訳とリーディング指導について

教員A:

学習方略を考えた上で、やはり重要な構文や難解な英文を読む際には、ボトムアップ的な読み方を取り入れる(和訳はここに含まれる)。一方基本的に教科書本文等は、単元学習後のアウトプット活動を見据え、本文中に含まれる関係性や全体の把握に適したトップダウン的な読み方で取り組むほうが良いと考える。

教員B:

在籍校のような進学校におけるリーディング指導に関しては、結局は共通テストの出題形式によって左右される傾向があることは否定できない。・・・そのレベルまでに、生徒のリーディング力を養成するには、統語構造を理解させるための精読(和訳はここに含まれる)、また常に時間を意識した速読の両輪でアプローチする必要がある。また、多層な生徒を相手とする場合には、文法的アプローチやコミュニカティブ・アプローチと手を変え品を変え、教師は様々な学習アプローチを準備し、対応していくことが求められる。

教員C:

インタビューで尋ねられた項目のほかに、伊東(2016)が述べていることで、「和訳のTPOを考える」と「和訳させる英文を事前に選択」および「予習よりも復習で和訳を」の3つの提案に共感した。1点目の「和訳のTPOを考える」については、英語の授業は技能統合型の授業設計にすることで4技能をバランスよく育成する必要があると考えるため、伊東が主張するように適材適所で和訳を使用するのがよいと考える。また、精読の多読により速読が身につくという意見にも賛成である。生徒の模試の反省にはよく「時間内に解き終わらなかったため、速読の練習をする」と書かれているが、これは大きな間違いで速読ができないのは精読ができていないためだと生徒に日頃から伝えている。2点目の「和訳させる英文を事前に選択」については、教師の教材研究の成果の見せ所だと考える。英文の中で生徒が理解で躓く箇所を予測し、時間をとって丁寧に和訳の確認をする部分と英問英答などで内容把握をさせる部分を作りメリハリのある授業展開を行うことが大切であると考える。また3点目の「予習よりも復習で和訳を」については、授業を聞いて英文解釈ができていないはずなのに、生徒はその説明を受けて自身の和訳を訂正して満足しており、実際に後日理解度を測ると文構造が理解できていないということがよくある。伊東の提案するように復習としての和訳は、授業後に再び文構造について考える機会を提供できるという点でとても効果的ではないかと思った。

6. 考察と結論

まず教員A、教員B、教員Cに共通していえることは、「授業は英語で」の意義を認めつつも、リーディング指導で母語の使用、特に「和訳」を排除する必要はないと考えていることである。また「和訳」の意義について、3名の教員とも、伊東(2016)の提案する「1)教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」に賛同している。「認知的負荷」とは「理解するために要する努力の度合い」のことで、その負荷が高ければ高いほど、正しく深く理解でき、記憶に残りやすいとされている(cf. Craik & Lockhart, 1972)。テキストを正確に理解するためには、そもそも認知的努力が必要であるが、「和訳」はさらにその努力の度合いを引き上げ、結果的に「正確で深い理解」につながる。教員A、B、Cは3名とも、程度の差こそあれ、リーディングにおける「正確で深い理解」の

重要性を認識しており、「和訳」は特にその部分で貢献すると考えていることが分かる。

一方で「3) 日本語と英語の違いを理解させるための絶好の方法」については、意見が分かれている。教員 A は、文法構造の違いのみならず、フレーズや概念の違いまでも「和訳」で分からせることができる点で有効であるとする一方で、教員 C は、リーディングにおいては内容理解を優先し、内容確認発問をすることによって、そのやり取りの中で自然に英語表現を身に付けるべきであると述べている。このことは、「4) 和訳は日本人英語学習者に期待されるコミュニケーション技能」についての教員 A と教員 C の意見の違いにもつながっていると思われる。教員 A は、リーディングにおける正確な理解は、英語が使用された社会的文脈を正確に理解することにもつながっており、異文化理解を促進するという意味で、これをコミュニケーション技能と捉え、意義あるものとしている。一方で、教員 C は、伊東(2016)がフィンランドの例を挙げていることについて、フィンランドと日本では外国語教育を取り巻く環境が異なっており、フィンランドの高度なレベルの英語教育では、「翻訳につながる和訳」を教えることは「コミュニケーション技能」となりうる一方で、日本はそのレベルではない、まずは一般的な定義による「コミュニケーション能力」、つまり 4 技能の統合的育成のほうに注力するべきであると述べている。

これまでの考察および 3 名の教員の意見を元にして、リーディング指導における「和訳」の意義について、筆者ら(森・井之上)の見解を述べる。まず筆者らは、Cook(2001, 2019)が提唱する L2 user という考え方に賛同している。そこで L2 user にとつての L1 (母語) は、モノリンガルにはない手段(手立て)であると考えるので、リーディング指導においても母語(和訳)を排除する考えはない。では、リーディング指導における和訳にどのような意義を見出すかであるが、その点を明らかにするために、伊東(2016)の 4 つの提案を参照点として用いたのである。

ここで筆者らは和訳の意義として、伊東(2016)が提案する「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」に特に着目したい。まず基本的な考え方として、リーディング指導における「和訳」はあくまでも手段であって、それが「目的」になってはならないということである。その点でいうと、伊東(2016)が提案する和訳の意義の 2) 「文法理解」 3) 「日本語と英語の違いの理解」 4) 「翻訳

につながる和訳」は、いずれも和訳が「目的」的になっているという点で直接的な意義を見出しにくいと思う。その点「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める。」は、前述したように、まさに「教材そのものの正確で深い理解を促す」ための「和訳」なのである。そもそも、英文を理解すること自体に認知的努力を要するが、特に英文構造が複雑な場合は、和訳をせずに、それを英語で言い換えたところで、生徒に正確に理解させることができるとは限らない。「和訳」によって、さらなる努力を課するという面はあるにもせよ、和訳は母語での出力であるので、正確で深い理解を達成できる可能性は十分にある。

インタビューを受けた教員 3 名ともが、程度の差こそあれ、この「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」に意義を見出していることから、現場においても、いかにこの点が重要視されているかが分かる。これは、教員 3 名ともが「精読」を重要視していることと関連している。

「精読」とは、一文一文を正しく理解して、積み上げ式で読み進めていく読み方で、リーディングの処理過程としてボトムアップ処理が基本であるとされていることから、理論的にも理にかなっている。精読で一文一文丁寧な理解を促すうえで、上述したように「和訳」は有効な手段になりうるであろう。しかし、このことは「一文一文すべて訳してこそ意義がある」という意味ではない。「和訳」は「手段」のひとつであるべきで、あくまで「英語で言い換えただけでは理解不能な複雑な英文構造を含む文」あるいは、「複雑な概念や命題を含む文」の理解に限るべきであろう。

最後に、伊東(2016)が提案する 3) と 4) の意義も含めて、「和訳とリーディング指導」についてコメントする。先に述べたとおり、筆者らは「和訳」の意義として「1) 教材への認知的負荷(cognitive load)を高める」が最重要であると述べてきた。この点は、教員 C の考え方に共通するもので、教員 C は「和訳」を手段として考えている。一方で、教員 A は「和訳」が「目的」的になったとしても、和訳によって「英語と日本語の違い」を分からせることができ、「和訳(翻訳)もひとつの技能」であると考えている。この考え方は、従来型の文法訳読方式につながるもので、その利点を思い起こさせると同時に、欠点をも思い起こさせる。

しかし、ここで留意しなくてはならないのは、教員 A はいつも「精読」にこだわり、従来型の「文法訳読方式」に終始しているわけではないことである。「和訳とリーディング指導」について全般的

に尋ねたところ、「基本的に教科書本文等は、本文学習後のアウトプット活動を見据え、本文中に含まれる関係性や全体の把握に適したトップダウン的な読み方で取り組むほうが良いと考える」と述べているように、時と場合によって、ボトムアップ的精読とトップダウン的な拾い読みを使い分けていることが分かる。教員 A が実践しているように、單元ごとの目標に沿ってボトムアップ的読みを促進したり、トップダウン的読みを促進したりなどの柔軟な授業計画の元で行う「和訳」であれば、和訳そのものが「目的」的になる局面があったとしても、さほど問題にならないようにも思う。教員 A のように、バランスさえ考慮に入れば、文法訳読方式の利点である「日本語と英語の違いの理解」「翻訳につながる和訳の技能育成」も否定されるべきではないであろう。

「授業は英語で」を再考するにあたって、特にリーディング指導に焦点をあて、現職および元公立高等学校英語教員の考えの聴取も行って、考察してきた。伊東(2016)によると、文部科学省が「授業は英語で」という方針を打ち出してからも、現場では「まだまだ母語である日本語の使用を容認する立場やその積極的使用を擁護する立場も混在している」(p.139)という現状があった。筆者らは、英語で授業をすることで「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」という文部科学省の意図を認めつつも、生徒の一部は、授業内容をあまり理解していない様子が見られることや、教員自身が自らの英語力に自信が持てずに委縮する姿や、「母語を使用」することに後ろめたさを感じているらしい姿を目撃してきた。本研究において、いえることは、まず教員は **L2 user** として自らの英語に自信をもつこと、また **L1** (母語) を指導上の有効な手段であるとみなすこと、さらにオール・イングリッシュではなく、「適宜の英語使用」という考え方を持つことである。これは、教員 C の次の発言に集約されていると思う。

英文の中で生徒が理解で躓く箇所を予測し、
時間をとって丁寧に和訳の確認をする部分と
英問英答などで内容把握をさせる部分を作り
メリハリのある授業展開を行うことが大切である
と考える。

今後は、この「適宜の英語使用」に関して、さまざまな具体的な場面を想定して、より深く掘り下げていきたいと考えている。

参考文献

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. The Netherlands: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2019). Challenging hidden assumptions in language teaching. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 30-37.
- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 672-684.
- 深澤清治 (編著) (2014). 『中等英語教育』協同出版.
- 伊東治己(2016). 『インタラクティブな英語リーディングの指導』研究社.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- 文部科学省(2009). 『高等学校学習指導要領』東山書房.
- Paker, T., & Karaagac, O. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL Classes. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- 鳥飼久美子(2017). 「英語の授業は基本的に英語で行う方針について」『学術の動向—初等中等教育における英語教育の課題と可能性—』pp.78-82.