

第2部 序文にかえて：MERRIER Approach のすすめ

An Introduction to the MERRIER Approach

酒井 英樹

SAKAI Hideki

I. はじめに

本誌『コミュニケーションと言語 (SURCLE)』第2号の第2部では、MERRIER Approach (メリアー・アプローチ) の特集を組んだ。信州大学教育学部の渡邊時夫教授によって提唱された MERRIER Approach は、多くの教師によって実践されてきている。MERRIER Approach には、思考力を働かせてコミュニケーションできる能力を育成したい、という願いが根底にある。学習者が「考え」て「表現」できるようになるためには、教師自身が創造的に英語を教えなければならない。そのための指針が MERRIER Approach というわけである。1997 年には、大修館発行の英語教育雑誌『英語教育』で、「MERRIER Approach のすすめ」が1年間連載され、具体的な実践例が紹介された(渡辺・野澤・酒井, 1997~1998)。今回の特集は、さらなる実践例を提案するために計画されている。

本稿では、まず MERRIER Approach の説明を簡単に紹介する。次に、今回の特集に寄せられた実践論文に基づいて MERRIER Approach の応用可能性について述べたい。

II. MERRIER Approach とは

当初、MERRIER Approach は、新教材を生徒にわかりやすく提示するための方針として提案された(渡辺・森永・高梨・斎藤 1988)。さらに、教科書を拡大・発展して教材を作成するための指針(野澤, 1995, 1998)や、教師の発話 (teacher talk) の指針(酒井, 1997, 1998)としても応用され始めた。そして、MERRIER Approach は、創造的な授業を行なうためにさまざまな側面で使われている。いわば、MERRIER Approach は英語教師にとって重要な指針であり、有効なストラテジーであり、授業改善のための視点である。

MERRIER Approach とは、(1) Model/Mime、(2) Example、(3) Redundancy、(4) Repetition、(5) Interaction、(6) Expansion、そして、(7) Reward という7つの視点の頭文字をとったものである。当初、5つの視点で MERRI Approach (メリー・アプローチ) として提案された(渡辺・森永・高梨・斎藤, 1988; 渡辺, 1992)。渡辺・森永・高梨・斎藤 (1988) では、次のように説明されている。

教師はジェスチャーを多用したり (Models or Miming)、具体例を取り上げたり (Examples)、さまざまな言い換えをしたり (Redundancy)、大切と思われることは繰り返すこと (Repetition) が肝要である。また教師が長々と一方的に話し独演会になってはならない (Interaction)。生徒とともに新教材の内容に迫る心がけを持たなければならない。(p. 17)

これらの視点は、さらに、学習者の発話を補強して繰り返すこと (Expansion) と、学習者の反応に対してフィードバックを与えること (Reward) を加えて、MERRIER Approach へと修正されている (渡辺, 1995)。

現在に至るまで、わずかに用語の修正や内容の補強が行なわれている。7つの視点を簡単にまとめると表1のようになる。

表1 MERRIER Approach

視点	説明
<u>M</u> odel (or <u>M</u> ime)	ジェスチャーを用いたり visual aids を示しながら話す。 Use non-linguistic information (gestures, letters, pictures, realia, etc.)
<u>E</u> xample	抽象的な中身は具体例などを使って話し「抽象のハシゴ」を昇り降りする。 Show a concrete example by coming down the ladder of abstraction.
<u>R</u> edundancy	同じ内容を説明するのに、英語の表現を変えたり、発想を変えて話す。 Express the same message from different angles.
<u>R</u> epetition	大切な内容や文は繰り返しながら話す。 Repeat important information.
<u>I</u> nteraction	教師のみが話すのではなく、生徒と相互交渉しながら話す。また、生徒とテキストとの相互交渉を促進する。 Interact with students or make students interact with texts.
<u>E</u> xpansion	生徒の発話の誤りを、何気なく訂正したり、better な形に言い換えて話す。 Paraphrase students' utterances.
<u>R</u> eward	生徒の発話に対しては積極的な評価を言葉で表わす。 Provide positive feedback.

III. MERRIER Approach の応用可能性

(A) リーディング指導

リーディング指導では、テキストの表面的な理解にとどまることなく、考えながらテキストを読ませるために、MERRIER Approach を利用したい。MERRIER Approach のうち、特に Example の視点と Redundancy の視点が重要である (酒井, 1999a, 1999b)。

まず、Example の視点とは、具体的に考えていく視点である。中学校の教科書は、対話文が多く、本文の行数が少ないという特徴がある。そのため、抽象的な表現が用いられがちになる。この抽象的な表現を、具体的に考えていくことにより、読解を深めることができる。次のテキストを見ていただきたい。東京書籍出版の検定教科書 *New Horizon* からの抜粋である。このテキストは、アイヌ民

族の民話の冒頭部分である。

Once there lived a young Ainu man in Usakumai near Lake Shikotsu. He hunted animals in the mountains and shared them with the people in his village.

There was a river near his house. Every fall a lot of salmon came up the river and Ainu people caught them before the winter snow. But the Ainu were not the only ones who caught salmon. Bears, foxes, and other animals also shared them.

(*New Horizon 3*, Unit 6, Living Together, p. 52)

このテキストには、share という抽象的な表現が2度使われている。「分ける」と訳して理解しているだけでは不十分である。具体的に考えていくと、それぞれ異なる意味を示していることがわかる。最初の share は、“Only young men went hunting, but older men, children, and women didn’t. They worked around the village. Hunting in the mountains was very hard and sometimes dangerous. Because the Ainu man was young, he went into the mountains and hunted animals. He brought the animals to the village. Everybody in his village ate the animals.” ということの意味している。一方、2度目の share は、“The Ainu caught salmon in the river and brought salmon to bears, foxes, and other animals.” という意味ではなく、“The Ainu caught salmon in the river. Bears, foxes, and other animals caught salmon in the river, too. But the Ainu people didn’t say, ‘Don’t catch salmon.’” という意味である。このように、「抽象のハシゴ」を昇り降りすることで、このテキストから、アイヌ民族が自分の村の人たちと協力して生活していただけでなく、自然とも共存していたことが理解できる。

第2に、Redundancy とは同じ内容を異なる表現で言いかえることであり、1つのテキストを異なる角度から理解することでもある。奥村論文は、この Redundancy に焦点をあてている。提案されている指導法は、ある1つのテキスト（例えば、教科書本文）に対して、その題材に関連したテキストを読ませるというものである。奥村（1998）では、この redundant reading input が、教科書本文を詳細に読ませるよりも、思考力を伴う読みの力を育成することに効果があるかが検証された。結果は予想に反するものであり、redundant reading input のグループと教科書本文のみ丹念に読ませたグループの間に、統計的に有意な差が見られなかったと報告されている。本誌に収められている奥村論文では、指導中のタスクへの解答や、指導後の被験者の感想に注目し、redundant reading input の効果を再分析している。読解力テストでは差として現れなかったが、同じ題材を扱った異なるテキストを読ませることによって、生徒の思考力が活性化されている様子が示されている。

(B) ライティング指導

ライティング指導において、MERRIER Approach の中の Interaction と Expansion が重要であるように思われる。生徒と相互交渉しながら (Interaction)、書く内容を考えさせ、生徒の表現を修正しながら (Expansion)、推敲させていくのである。「夏休みの思い出 (My Summer Vacation)」

という課題を例にとろう。(1) まず、What did you do? という質問をして、生徒に答えを簡単に(1語でもよい)書かせる。“camp”や“watching hanabi”と答えた生徒には、“Where did you go camping?”、“Where did you watching fireworks?”と質問をして、答えを簡単に書かせる。このような質問を通して、生徒は作文のためのキーワードを手に入れることになる(例、“camp”、“in Nagano”、“family”、“for two days”、“fishing”)。(2) 次にそのキーワードを基にして文章を作らせる。教師はキーワードを見ながら、“Oh, you went camping in Nagano?”というように Expansion してやる。こうして、Interaction と Expansion を通して、生徒は、書く内容を考え、どのように表現すればよいのかというヒントを得て、作文することができる。簡単なライティングの場合、このような指導手順をとればよい (see also, 渡辺・野澤・酒井, 1997～1998)。

塩川論文では、さらに具体的なライティングの指導モデルが提示されている。ライティングには、(1) 文章を生成する過程と (2) 作り出した文章を推敲する過程がある。(1) 文章を生成する過程では、リーディング活動を重要なプロセスとして位置付けている。リーディングを通して学習者は自分の考えを持ち、さらにどのように考えを表現していったらいいかという見本 (Model/Mime) を与えられる。上記の簡単なライティング指導では教師と生徒との Interaction によって行なわれていたことが、塩川氏のモデルではリーディング (生徒とテキストとの Interaction) によって行なわれているのである。(2) 作り出した文章を推敲する過程では、feedback の与え方の指針として、MERRIER Approach が具体的に応用されている。ぜひ参考にされたい。

(C) 異文化理解教育

横森論文は、異文化トレーニングの DIE (description-interpretation-evaluation) 法に触れている。異文化間コミュニケーションにおける誤解や摩擦を克服するためには、事実を客観的に描写し (description)、それぞれの文化にとってその事実がどんな意味を持つのか解釈し (interpretation)、その解釈に基づいて双方の立場から評価を下す (evaluation) のである。DIE 法を効果的に用いるためには、MERRIER Approach を心がける必要があると主張している。特に、Interaction を通して、DIE 法を進めることが大切であろう。

さらに、横森氏は述べていないが、ある事実を異なる文化の視点から見るとどのような意味を持つのかと考えることは、MERRIER Approach の Redundancy の視点に通じるといえる。常に異なる視点で物事を考えようとする姿勢 (Redundancy) は、異文化間コミュニケーションを行なう上で重要なことである。ALT との協同授業を利用して、ALT はどのように考えるか、JTE はどのように考えるか、比較しながら、授業を組み立てることもできるであろう (see also, 渡辺・酒井・野澤, 1997～1998)。

ALT との協同授業における MERRIER Approach の応用は、石川論文が触れている。石川氏は中学校での実践例を紹介し、生徒が主体的に ALT と関わってコミュニケーションできるようにするための工夫が示されている。

酒井 英樹. (2000). 「MERRIER Approach のすすめ」. 『コミュニケーションと言語教育 (SURCLE) 第2号』, 40-44.

IV. さいごに

MERRIER Approach は実践の中から生み出されてきた指針であるが、その有効性はしっかりと理論的に裏付けられていることが示されている。浦野論文は、MERRIER Approach を第2言語習得理論の点から論じているので参考にされたい。

さて、最後になるが、今回の特集「MERRIER Approach のすすめ」を読まれた方には、それぞれの教室で応用していただきたいと願っている。実践的コミュニケーション能力とは、学習者がメッセージの授受をする能力であるといわれている。メッセージを適切に理解し、自分のメッセージを発していくためには、「考える」ことを抜きには成り立たないであろう。機械的なドリルや表面的な訳読から脱却するために、MERRIER Approach を心にとめて、創造的な英語教育になるように努力していきたいものである。

(長野県・豊丘村立豊丘中学校)

参考文献

野澤重典. (1995). 「コミュニケーション能力の育成を目指した新しい授業構成とその実践」『英語展望』101号, 夏号. ELEC. 第30回 ELEC 賞受賞論文.

Nozawa, Shigenori. (1998). "A new teaching and learning framework for creative use of the textbook." 『中部地区英語教育学会紀要』28号, 141-148.

奥村信彦. (1998). 「Redundancy による英文読解指導の試み」『中部地区英語教育学会紀要』28号, 97-102.

酒井英樹. (1997). 「To Be A Creative Input Provider: インプット理論を基礎に」渡邊時夫教授還暦記念論文集刊行・編集委員会(編)『英語科教育における創造性』(pp. 232-246). 三省堂.

酒井英樹. (1998). 「英語で『わかる授業』をするために」『英語教育』4月号 pp. 11-13. 大修館.

酒井英樹. (1999a). 「考える力を育成するための『読み深め』の指導」『新英語教育』7月号, 18-20. 三友社.

酒井英樹. (1999b). 「MERRIER Approach による読み深め」『NELEC 研究紀要』創刊号, 14-20.

渡辺時夫. (1992). 「聞くことの教材のあり方」英語科教育実践講座刊行会『ECOLA』(pp. 67-75) ニチブン.

渡辺時夫. (1995). 「The Input Hypothesis (インプット理論): MERRIER Approach のすすめ」田崎清忠編集責任者・佐野富士子編集コーディネーター『現代英語教授法総覧』(pp. 181-196) 大修館書店.

渡辺時夫・森永正治・高梨庸雄・斎藤栄二. (1988). 『インプット理論の授業: 英語教育の転換をさぐる』三省堂.

渡辺時夫・野澤重典・酒井英樹. (1997~1998). 「MERRIER Approach のすすめ ~」『英語教育』大修館.