

公益財団法人 日本英語検定協会

英語教育研究センター委託研究 2020 年度報告書

改訂学習指導要領(小・中・高)

の方向性を考える

2021 年 3 月

研究代表 和田 稔
(明海大学名誉教授)

改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える

目 次

はじめに

和田稔（研究代表 明海大学名誉教授）	I
--------------------	---

第I部 「やり取り」と「気づき」を促す指導の実践の試み

1 やり取りを継続する活動の指導の在り方の研究 — ひとつの試み 高島健治（浦安市立高洲中学校教諭）	1
2 高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具体化に向けて — コミュニケーション方略の指導の成果と課題 鈴木誠（埼玉県教育局県立学校部高等教育課指導主事）	19
3 「具体的な課題等を設定して行う言語活動」を具体化した試み — 「約束タスク」の分析と考察 戸村玲子（千葉県立佐倉高等学校教諭）	37
4 日本語と英語の「ロジック」への気づきを促す実践的な研究 — 「ロジック」と「スキーマ」の視点から — 齋藤嘉則（東京学芸大学大学院教授） 福本香緒里（香川県三豊市立豊中中学校教諭）	63

第II部 改訂学習指導要領の理念の具体化に向けての提言

1 文法を言語活動と関連付けた指導の利点と課題 — 不定詞の「言語の働き」を考える — 高田智子（明海大学教授）	78
2 思考力・判断力の育成につながる接続詞の指導について考える 小山内洸（北海道教育大学名誉教授）	93

はじめに — 序論として

和田 稔

本序論では、報告書に発表されている研究グループのメンバーの論文の背景や意義を要約し、そのうえで、研究を企画した研究グループの代表として筆者（和田）が簡単なコメントを加えている。

報告書は2020年度英検・英語教育研究センター委託研究の成果をまとめたものである。研究の目的は平成29年（2016年）度告示の中学校学習指導要領（外国語・英語）（以下、改訂学習指導要領）の理念や言語活動の指導事項を中心に研究グループのメンバーが1年間研究した成果を共有することであった。2020年度の全体の研究テーマは「改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える」であるが、この全体の研究テーマは2019年度の研究テーマの継続であると同時に、過去数年にわたり、研究グループが追及してきた研究テーマの継続でもある。たとえば、2017年度の研究テーマは「改訂学習指導要領を考える」であり、改訂学習指導要領の総則的課題を検討した。2018年度の研究テーマは「改訂学習指導要領を考える — 改訂学習指導要領（小・中・外国語）の方向性の検討—」であり、総則的課題を踏まえながら、より具体的な課題を研究した。2020年度は研究グループ全体の研究テーマは2019年度のそれを継承しているが、メンバーはさらに焦点化した研究課題を追究している。このように学習指導要領について研究を積み重ねる根底にはどのような問題意識があるのであろうか。それは学習指導要領のもつ二面性への問題意識であると筆者（和田）は考えている。

学習指導要領の二面性とは、「法的拘束性」と「創意工夫」のである。学習指導要領は、概略、次のように規定されている。

学習指導要領は全国のどの学校でも一定の教育水準を確保するために法令に基づいて国が定めたものであり、これに従わなければならない。しかし、学習指導要領に示された教科の目標や内容は、大綱的なものであり、学校や教師の創意工夫を加えた指導を展開することが求められている。

この規定を改訂学習指導要領（外国語・英語）の理念や具体的課題に当てはめると事は

微妙で複雑な様相を呈する。報告書の論文は改訂学習指導要領の核となる理念及び具体的な課題を研究グループのメンバーがそれぞれ主体性をもって「創意工夫」した論考である。学習指導要領について論じる文章は多いが、解説の域を出ないものが多数である。本報告書の論文はそのような論考とは異なる視点、つまり、研究者の「創意工夫」に基づいている点に特徴がある、と言えるだろう。

報告書は第Ⅰ部と第Ⅱ部から構成されている。第Ⅰ部は改訂学習指導要領の言語活動の「話すこと」の指導事項のひとつである「やり取り」の指導に焦点を当てた教育実践の報告及び小学校改訂学習指導要領（外国語科）の教科目標に「日本語と外国語との違いに気付くこと」が設定されたことなどに触発されて、英語の学習における「気付き」に焦点化した授業実践の報告である。第Ⅱ部は平成10年（1998年）告示の中学校学習指導要領に初めて登場した「言語の働き」と文法事項の「不定詞」を有機的に統合する方策および改訂学習指導要領（中学校）の言語材料の「文法事項」に新たに「接続詞」が加えられた点を取り上げ、検定教科書の分析を踏まえ「接続詞」の指導の在り方についての論考の2編の論文から成る。

第Ⅰ部 「やり取り」と「気付き」を促す指導の実践の試み

第Ⅰ部は「やり取りを継続する活動の指導の在り方の研究 — ひとつの試み」（高島健治）、「高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具体化に向けて — コミュニケーション方略の指導の成果と課題」（鈴木誠）、「具体的な課題等を設定して行う言語活動」を具体化した試み 「約束タスク」の分析と考察」（戸村玲子）及び「日本語と英語の「ロジック」への気づきを促す実践的研究 — 「ロジック」と「スキーマ」の視点から —」（斎藤嘉則・福本香緒里）の4編の論文で構成されている。

昨年度（2019年度）は中学校改訂学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の言語活動の指導事項のひとつである「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問したりして、互いに会話を継続する活動」をどのように解釈をするか、話し合いを行い、そのうえで「会話を継続する活動」を「英語会話」と「タスク」の2種類の活動に具体化し、これらの活動を中学生と高校生を対象に行い、録音したデータを分析した。

指導事項の解釈では、「会話」とは、何か、「会話」と「タスク」は同じ範疇に属する言語活動か、などが検討の対象となった。改訂学習指導要領の「解説」などを手掛かりに検討したが明確な手掛かりとなる説明はなかった。結果、「会話を継続する活動」を「会話」と「タスク」に具体化する根拠を、たとえば、Nolasco & Arthur (1987)を手掛かりとした。Nolasco & Arthur は “What is conversation?” と問いかけ、次のように述べている。

In this book, however, ‘conversation’ refers to a time when two or more people have the right to talk or listen without having to follow a fixed schedule, such as an agenda. In conversation everyone can have something to say and anyone can speak at any time. In everyday life we sometimes refer to conversation as ‘chat’ and … (p.5)

この説明を基に「タスク」は‘fixed schedule’がある言語活動であり「会話」は ‘everyone can have something to say and anyone can speak at any time’ のような言語活動と言えるのではないかと考えた。

蛇足を加えれば、Nolasco & Arthur は次の「やり取り」は「会話」ではない、と興味深いことを述べている。

- A: How much are the oranges?
B: Eighteen pence each, madam.
A: I’ll have two, please.
B: That’s thirty-six pence.

This example contains two exchanges, but it is not a conversation because the two speakers want to finish their business as quickly as possible (p.6).

昨年度（2019年度）は生徒の「やり取り」の実際を調査し、その特徴を整理することであった。その理由は、「話すこと（やり取り）」が改訂学習指導要領の言語活動の指導事項に導入されたことは学習者が「やり取り」をする英語力に欠ける、という認識がその前提にあると考え、その認識の根拠を確認することであった。そこで、「英語会話」と「タスク」それぞれの言語活動を英語学習者が行い、それを録音した。その結果、興味深い事実を多数収集した。たとえば、学習者が「やり取り」をする場合、ペアーの人間関係が微妙に影響するなど、英語力以外の要因が影響を与えることが分かった、また「英語会話」が「タスク」

に比べて、「やり取り」を進めることが難しい、という事実が分かった、など興味深い。結果、「会話」という一種無定型な言語行動をどのように指導するかという難しい課題が浮かび上がった。高島と鈴木はこの課題に正面から取り組み、その結果を報告している。戸村は別の視点から同種の課題に取り組んでいる。

高島は「会話を継続する活動の構造」と「やり取りの継続・発展を促す発話」の2つの観点から、「会話・やり取り」の継続を進める指導を行った。「会話を継続する活動の構造」という研究の視点は興味深い。つまり、無定型的である「英語会話」を学習指導する場合何らかの形の定型化をする必要があるという考えである。これは、かなり難しい作業である。高島は学習指導要領の「解説」の記述に基づく構造化をしたうえで、生徒の実際の「やり取り」を分析し、生徒の「やり取り」には「質問交代型」と「質問連続型」の2種類の構造があることを見つけた。また、「会話を継続する」ためには「質問する」とか「回答する」など「発話」の適切な使用が重要であることを見つけた。高島はこの2つの観点を踏まえ、「会話を継続するトレーニング」を行い、その成果を「英語会話（通学の途中で）」を使って中学3年生を調査対象にペアーでの「やり取り」を実施し、録音し、データ分析をした。

なお、「会話の構造化」という問題は比嘉正範（1982）が論じ、その理論をNHKテレビ英語会話IIで具体化している。筆者（和田）は比嘉が「会話の構造化」を理論的にも実践的にも提案したことに注目している。比嘉は「会話にも一定の規則に基づいた構造がある」と言い、その構造は基本的に「事実文+感想文+話かけ文」の組み合わせであると図式化し、それを「他人の作った文や決まり文句を暗記することよりも、何とかして自分の力で英語の文を作り、会話を作るのが「創造の英語」です」とそのねらいを述べている。NHKテレビ英語会話IIは、「会話の構造化」に人間関係の表現（お礼を言う、挨拶をするなど）を絡めたプログラムであった。高島の実践は中学生を対象にしたもので、比嘉の試みの対象は一般人であるから、両者を単純に比較すべきではないだろう。また、両者の「構造化」の方向も異なるが、学習指導要領で「会話を継続する」ことを教えることが提起され、「会話」という無定型な言葉のやり取りを教えることが必要となった現在「会話の構造化」という視点は注目すべきであろう。しかし、この問題は複雑で難しい課題を内包している。比嘉の試みは広く受け入れられない形で終わった、と筆者（和田）には思われるが、「英語会話」を教えるにはどのような教育的方法があるか、さまざまな角度から検討される必要があるのではないか。

高島は最後に研究を次のように総括している。

「やり取りを継続するための有効な語句の指導はもちろん、やり取りが継続するときの会話の流れの型を具体的に説明し、スクリプトを見せて視覚的に提示するなど、口頭練習以外の指導を導入することも重要である。」

鈴木は高島と同じように「話すこと（やり取り）」の実践指導についてまとめている。ただし、研究対象は高等学校3年生であることが高島と違うが鈴木も高島同様に昨年度（2019年度）の研究の発展継続である点は同じである。つまり、昨年度は高等学校3年生の「やり取り」を録音し、収集したデータを分析した。

鈴木はその研究の成果を踏まえて高等学校の改訂学習指導要領の「英語コミュニケーションI」の「話すこと」の言語活動が中学校の場合と同様に、[発表]と「やり取り」に分かれたことを受けて、「やり取りをスムーズに継続する方策」の実践研究を行い、その成果を報告している。鈴木は「やり取りをスムーズに継続する」には、「コミュニケーション方略」（CS：Communication Strategies）の指導に効果があるか、を研究課題として設定した。具体的には、CSは、4つの「話し手の方略」と4つの「聞き手の方略」に絞りそれらを指導することが「やり取りを継続する」ことに効果的かどうかを研究した。

指導は外国人講師と日本人英語教師のチームティーチングを通して行われた。具体的な指導方法は、外国人講師と日本人英語教師が「やり取り」の“Bad example”を生徒に見せて次に“Good example”を見せる。“Bad example”について、外国人講師と日本人英語教師が生徒に継続しない理由を問いかけたり、望ましいやり取りについて考えさせる。この手法は一種の「気づき」の手法である。この後で、教材として作成した“To keep the ball rolling”で取り上げるCSを活用した「やり取り」を練習した。このような指導の成果については、指導前に行った「タスク」（プレタスク）と指導後に行った「タスク」（ポストタスク）の「やり取り」を比較分析すること、および、自由記述のアンケート調査を分析することにより検証した。結果、「やり取り」の具現化には課題が山積みである、と結論付けている。

戸村の本年度（2020年）の研究は昨年度（2019年）の研究の継続である点では高島と鈴木の研究と同じであるが、そのねらいや内容の点では異なる。高島と鈴木の本年度の研究の目的は生徒が「やり取りを継続する」ためにはどのような指導が効果的か、を探ることである。一方、戸村は昨年度の研究のねらいである「やり取り」を行う生徒の実態を調査するために行った2つの言語活動のうちの「約束タスク」の分析を本年度再び行ったことである。

ただし、戸村の分析を行う視点は、改訂学習指導要領で育成を目指す三つの資質・能力と国立教育政策所が「学習評価資料」で提示した評価の在り方を絡めていて、複眼的であり「やり取りの継続」という昨年度および本年度の研究のねらいに比べて検討する内容は多岐に及ぶ。つまり、生徒が行った「約束タスク」をデータとして活用して、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の観点から分析している。たとえば、「技能」とは、「使用すべき言語材料が提示されていない状況で言語材料を使用できること」と定義し、「約束タスク」を行った生徒の言語材料の使用の状況を分析している。具体的には、「未来表現」(be going to など)や「日時を表す前置詞」(on, in など)を分析対象としている。戸村は、何故このような文法事項に注目したのであろうか。「約束タスク」を行った生徒である高等学校普通科の生徒はこれらの言語材料を「知識」として理解はしているが「技能」としては必ずしも身につけていないとの意識があると思われる。「思考力・判断力・表現力」は、主として、「意味交渉」に使われる方略を対象に分析している。そして、最後に「約束タスク」のの評価基準を具体的に提示している。戸村の論文は生徒の「やり取り」の分析が多様な角度から行われていて興味深い。

斎藤と福本は日本語と英語の「コミュニケーションの在り方」＝「ロジック」の違いの「気づき」の観点から英語の学習指導の実践した研究を報告している。これは高島、鈴木および戸村の研究とは異なる研究テーマであるが、改訂学習指導要領の告示と相まって現在注目されている研究テーマである。日本語と英語の気づきは改訂学習指導要領の小学校の外国語活動の目標に「日本語と外国語の音声等に気付く」こと、および外国語科の目標に「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付く」ことが明記されたことが発端であるが、斎藤と福本は中学生の英語学習において実践している。なお、斎藤と福本の論文は2020年度と2021年度に跨る研究について報告している。2020年度の研究は中学校2年生を対象にしたものであるが、2021年度の研究はその成果を踏まえて中学校1年生を対象に生かした実践である。2021年度は中学校1年生を対象に文法事項の「現在時制」と「現在進行形」の授業実践の報告を行っている。

福本の「気づき」を促す授業は「予習＋教師からの説明」、「理解確認」、「理解深化」、「振り返り」から構成されている。この授業構成はいわゆる「誘導的気づき」に当たるものであろう。つまり、教師が生徒の「気づき」を様々な手法を活用して引き出す手法である。「気づき」には、ほかにも、例えば「(学習者の)自主的・主体的気づき」がある。具体的な事例を挙げよう。この事例は、文部科学省作成の教材「We Can 1」の“Unit 1”を教材にした授業で実際に見られた事例である。“Unit 1”の“Story Time”の文は次のようである。

Hi, my name is Kazu.

I like cats and dogs.

I like soccer and baseball.

生徒の質問は「soccer と baseball には何故”s”がないのですか？”s”を付けたら間違いですか？」であった。この質問は直接には英語の複数形に関わるが、日本語と英語の違いに発展する質問である。（この質問の答えは単純なものではない。特に小学生に対しては）福本の「気づき」を促す授業構成は「予習」から始まる。たとえば、「予習」ではどのような問いかけを生徒にするのであろうか。「気づき」を促す授業では「教師の問いかけ・指導」が極めて重要であるが、この問題を ZPD(the Zone of Proximal Development)の研究を参考に Lantolf and Thorne(2006)が次のように述べていることが参考にあるのではなか。

A principal challenge to research based on educational intervention is the issue of how to operationalize the quantity and quality of assistance. Unstructured and/or entirely emergent assistance may provide the essential help for a learner to carry out a task that he or she is unable to manage alone, but such conditions are problematic in two ways: (1) tutors may inadvertently over-or under provide assistance, and (2) qualitative and quantitative differences in assistance and their precise correlations to learner performance cannot be consistently documented. To address these issues, Aljaafreh and Lantolf developed a a 13-point ‘regulatory scale’ that models tutor behaviors ranging from broad and implicit leading questions to explicitly phrased corrections. (p. 278)

福本の実践研究は「気づき」を促す英語の学習指導が発展・深化する出発点であると思われる。今後の研究に期待したい。

第 II 部 改訂学習指導要領の理念の具体化に向けての提言

第 II 部は 2 つの論文で構成されている。「文法を言語活動と関連付けた指導の利点と課題 — 不定詞の「言語の働き」を考える —」（高田智子）と「思考力・判断力につながる接続詞について考える」（小山内洸）である。

まず、これら 2 つの論文に共通する特徴である検定教科書の詳細な分析・検討は注目すべきだろう。その理由は学習指導要領の「拘束性」と「創意工夫」の関係に関わるからである。

前にも述べたように、学習指導要領は法令としての拘束性と大綱的である内容を学校と教師の創意工夫に委ねるとの二面性を持つ。しかし、日本の教育制度では拘束性と教師の創意工夫との間に検定教科書の創意工夫が介入する。そのため、教科書が学習指導要領をどのように解釈し、テキスト化したかは極めて重要な研究課題である。

高田は平成20年(2008年)告示の学習指導要領に「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」と明示され、平成29年(2017年)告示の学習指導要領に引き継がれている指導上の配慮事項と平成10年(1998年)に告示された学習指導要領に初めて登場し、平成29年(2017年)に告示された現行学習指導要領に引き継がれている「言語の働き」とを関連付けることの利点と課題を考察している。

論文は「文法事項」(不定詞に絞っている)と「言語の働き」を関連付けるという問題を理論的には Leech & Svartvik を援用して考察し、次に平成20年度版の検定教科書を調査し、最後に高田自身が担当する NHK ラジオ「基礎英語2」での対応策を検討している。教科書の分析調査で分かってきたことは不定詞と言語の働きを融合することは言語活動を発展させる可能性がある利点があるが、一方、そのような可能性がある不定詞の用法には限りがあるということである。高田は自身が講師として担当する「基礎英語2」の分析を加えて、問題の解決の方向として、「機能シラバス」と「文法シラバス」を融合したシラバスを提案していて大変興味深い。

ここで、高田の論考に触発されて、「文法」と「言語の働き」の学習指導要領上の位置付けについて整理したい。「文法はコミュニケーションを支えるものとして言語活動と効果的に関連付けて指導する」は、論文で指摘されているように平成20年(2008年)告示の学習指導要領(中学校・外国語)に初めて「言語材料の取扱い」として明示され、平成29年(2017年)告示の改訂学習指導要領に引き継がれている。検討課題は学習指導要領の用語(=基本的概念)に関わる点である。「文法はコミュニケーションを支えるものとして言語活動と効果的に関連付けて指導する」の説明には「文法事項の規則性や構造」という文言が使用されている。つまり、「文法」とは「文法事項」のことである。「文法」を「文法事項は…」としない理由は何か。改訂学習指導要領の特徴として学習指導要領の歴史を経て定着してきた用語(=概念)に代わり新しい用語が豊富に使われているが、その理由は説明されていない事例が多い。何故なのか。

一方、「言語の働き」は平成10年(1998年)告示の学習指導要領に「言語活動を行うに当たっての配慮すべき事項」として初めて明示された。「拘束性」と「創意工夫」との

関係からみると「配慮すべき事項」の「配慮すべき」との文言は重要である。さらに、平成10年告示の学習指導要領（中学校・外国語）の教科目標は「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」であるが、「実践的コミュニケーション能力」と「言語の働き」とはどのような関係があるのだろうか、説明はない。平成20年（2008年）告示の学習指導要領では「言語活動をするに当たり、主として次に示すような言語の使用場面や言語の働きを取り上げること」となり「配慮事項」ではなくなる。さらに、平成10年告示の学習指導要領の教科目標からは「実践的コミュニケーション能力」が消えて「コミュニケーション能力」となり、「コミュニケーション能力は実践性を当然に伴うものであることを踏まえ、コミュニケーション能力とした」と説明されている。（「解説」p.7）

このような教科目標の改訂が「配慮事項」ではなくなった理由なのだろうか。このような学習指導要領上の課題を背景に読むと高田の論文が意味するところは注目すべきである。

小山内は平成29年（2017年）告示の学習指導要領（中学校・外国語）、つまり改訂学習指導要領の文法事項に「接続詞」が新に加わった点に注目して考察を展開している。「接続詞」が新たに加えられた理由については、「解説」では次のように説明している。

今回の改訂で、接続詞は新設の文法事項として扱うこととした。発信力を付ける際に1文レベルの英語を作るだけでは不十分で、文と文をつなげる際の接続詞の用法が十分指導されなければならない。また、英語を日常的に使用する人の話し言葉と書き言葉の違いを分析すると、話し言葉で特に顕著に接続詞が用いられることが分かる。（p.45）

筆者（和田）はこの説明は改訂学習指導要領に新たに導入された言語活動の「話すこと（やり取り）」と響き合うように感じたが、小山内は正攻法を採り、従来の教科書（平成27年度版）で接続詞がどのように教材化されているか、分析している。その分析は教科書に登場している文を素材にして精緻である。そして、その分析を通して、「接続詞」が「思考力・判断力」の育成に役立つことが具体的に理解できる。特に、“and”と“but”という意味や用法の点で単純と思われがちな接続詞の分析は興味深い。

たとえば、“and”の分析では“*And these days, we're starting to turn waste water into clean water*”（第2学年の教科書）の文を取り上げ、“And”は「文法的に対等の関係にある語、句、節を並置する」という説明では捉え切れないであろう、と指摘し、この用法の「情報を付け加える」「新しい情報を導入すること」を「（即興的な）会話」で生徒が使えるようになるように指導する難しさを指摘している。

筆者（和田）は接続詞が新たに学習指導要領に明記された理由を言語活動の指導事項の「話すこと（やり取り）」における「やり取りの継続」を補完することであると考えた（この推測が当たっているかどうか分からないが）。そのような前提に立てば、「会話（やり取り）」は人と人との「合作」であるという会話の特徴があるが、このような「合作」における“but”や“and”の役割にまで指導を広げることを目指しているのであろうか。「合作」とは、たとえば、次のような「やり取り」である。

A: “I know smoking is not good for my health, but …

B: it’s not easy to quit smoking.”

（比嘉 1982、p.95）

最後に、小山内は「接続詞の授業プラン」の素案を提示している。この授業プランは“and”と“but”やその他の前置詞にまつわる「お話」と“practice”の組み合わせで楽しいものである。

参考文献

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Nolasco, R. & Arthur, L. (1987). *Conversation*. Oxford University Press.

文部省（1999）『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京書籍

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説
外国語編』開隆堂

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語
活動・外国語編』開隆堂

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編
英語編』開隆堂

比嘉正範（1982）「会話構造の比較」『国廣哲彌編集 日英比較講座 第5巻 文化
と社会』大修館書店

第 I 部 「やり取り」と「気付き」を促す指導の実践の試み

1 やり取りを継続する活動の指導の在り方の研究—ひとつの試み

高島 健治

趣旨

平成 29 年告示学習指導要領（中学校・外国語）（以下、学習指導要領）では、「話すこと [やり取り]」の言語活動の指導事項として、「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連ある質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」があげられている。相手との会話を継続できるかどうかは、単純に英語の知識が高いかどうかだけで決まるものではない。話す相手との関係性や言語の使用場面、さらには話し手の社交性によっても左右される。このような活動を授業の中でどのように設定すべきか、また、学習指導要領の目標に書かれている力を身につけさせるためにはどのような指導が必要であるのか。本論文はその試みをまとめたものである。

1. 学習指導要領の分析

1.1 「互いに会話を継続する」とは何か

学習指導要領の話すこと [やり取り] の目標の A は、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。」である。そして、平成 29 年告示学習指導要領解説（中学校・外国語）（以下、「解説」）では、このことについて次のように記されている。

やり取りを行う際は、相手の発話に応じることが重要であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を継続・発展させなければならない。

「解説」 p.22 より抜粋

これを読むと、やり取りを継続させるための指導をするにあたり、相手の発話に応じる力を身につけさせることが重要であるとわかる。「相手の発話に応じる」ということは、単に相手の質問に答えるということだけではない。相手の意見に対して自分の考えや意見を伝えたり、相手に対して質問をしたりすることも含まれる。さらには、相づちを打つことも相手の発話に応じる行為のひとつであると言える。

1.2 やり取りが継続するときの会話の構造

学習指導要領 1 目標(3)話すこと [やり取り] の A を達成させるためには、相手の発話に応じるための手法を習得させ、やり取りの流れに合わせながら瞬時にどの方法がよいか選択し、相手に正しく伝える力を身につけさせなくてはならない。「解説」には、こうした力

を身につけさせるにあたって、目標のイの中で、相手の発話に対して応じるときの注意点が書かれている。

「相手からの質問に答える」とは、単に質問に対する返答で対話を終わらせるということではない。(下線筆者)

「解説」 p.23 より抜粋

つまり、相手からの質問に答える形で相手の発話に応じる際には、相手からの質問に答えたあと、さらに一文を加えて話題を膨らませたり、相手へ質問を返したりなどして会話が自然と継続するような工夫が必要であることを示している。学習指導要領で述べられているこのような会話の流れを和田稔氏は、「会話を継続する活動の構造」として次のように図式化し、筆者に伝えた。

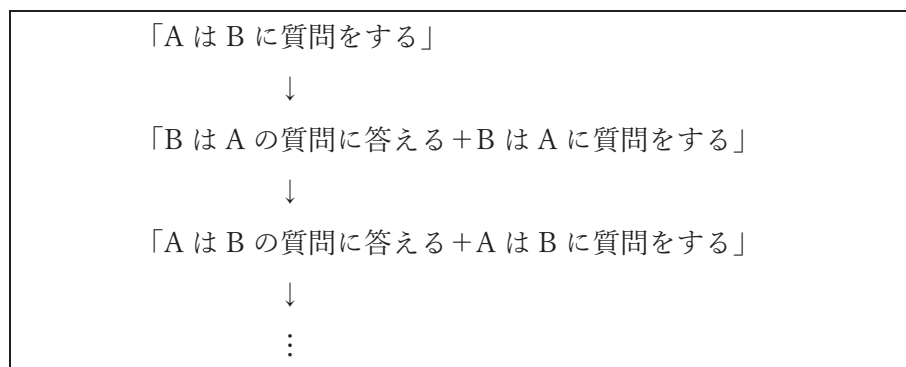


図1 会話を継続する活動の構造

この図を見ると、やり取りを継続する上で「質問する」ことが重要な役割を担っていることや、相手の質問に対する回答と相手への質問をセットで伝えることで、会話を確実に継続することができることがわかる。返答をした後に必ず質問をするという習慣を生徒に身につけさせることができれば、間違いなくやり取りを継続できるようになるだろう。このことは、やり取りを継続するための基本的知識として生徒に伝えるべき事柄である。

しかし、実際のやり取りはこのように規則的には進むことは考えにくい。それでは、実際に生徒にやり取りを行わせてみると、どのような流れでやり取りが進んでいくのだろうか。生徒の会話の一例として、ある市立中学校の2年生で行ったやり取りの活動を使って、会話の流れを分析してみる。その際、発話の種類を次のように分類する。

分類	発話例
「質問」	Do you like tennis? / How are you? など
「回答」	Yes. / I watched a movie. など (質問に対する回答)
「相づち」	Oh, that's nice. / Me, too. など
「挨拶」	Hello. など
「その他」	Sorry. / I'm tired. など (上記に該当しないもの)

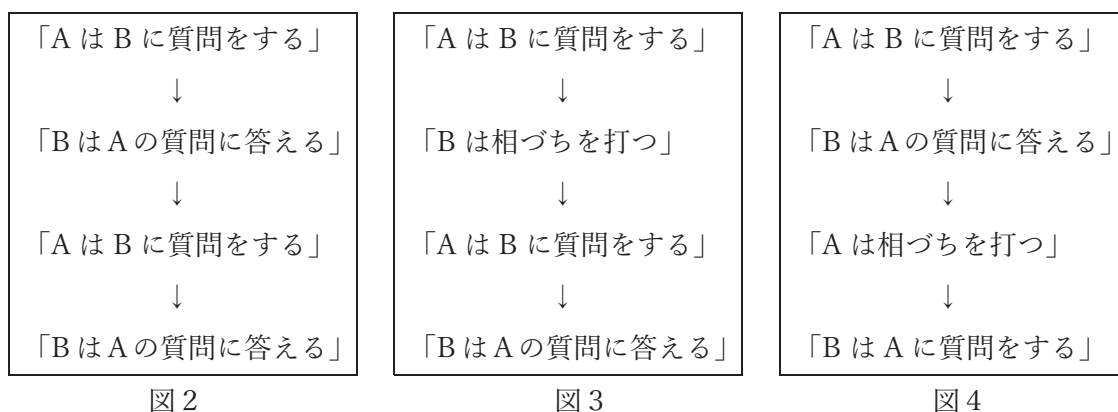
[ある中学2年生が行ったやり取りの活動のスク립ト]

B: Hello.	(挨拶)
A: Hello.	(挨拶)
B: Sorry. Did you wait? Did you wait?	(その他) (質問)
A: Ah, yes, yes, yes.	(回答)
B: Sorry.	(その他)
A: How are you?	(質問)
B: I'm good. How are you?	(回答) (質問)
A: I'm fine.	(回答)
B: Oh.	(相づち)
A: What did you do yesterday?	(質問)
B: I watched a movie.	(回答)
A: What movie?	(質問)
B: Ah, Doraemon.	(回答)
A: Oh, that's nice.	(相づち)
B: What did you do yesterday?	(質問)
A: I went to <i>juku</i> . I will do test next...this Saturday and Sunday.	(回答)
B: Me, too.	(相づち)
A: I'm tired.	(その他)
B: I'm sleepy.	(その他)
A: What food do you like?	(質問)
B: I like miso ramen. How about you?	(回答) (質問)
A: I like ice cream.	(回答)
B: Oh, nice. なんかないかな... How long did you study?	(相づち) (質問)
A: I study four hour(s).	(回答)
A&B: (laughing together)	
B: Are you sleepy?	(質問)

- A: Me, too. (←Yes, I am.の意味であると捉え、「回答」に分類する) (回答)
 B: When did you go to bed? (質問)
 A: I go to bed..., I went to bed at eleven. (回答)

この会話の流れからわかったことは、図1のような形でやり取りが進んだところは四画で囲われた2カ所だけであり、実際には図1以外の流れで会話が継続しているということである。「AはBに質問をする」のあとの展開例を次の(ア)~(ウ)に分けて図式化してみる。

- (ア) AがBに質問をしてBが回答したあと、Aが続けて質問する場合。(図2)
 (イ) AがBに質問をしてBが相づちを打ったあと、Aが続けて質問する場合。(図3)
 (ウ) AがBに質問をしてBが回答したあと、Bの回答に対してAが相づちを打ち、続けてBがAに質問をする場合。(図4)



このように、会話が継続するときの会話の流れの構造は必ずしも図1のような構造だけではなく、それ以外のパターンが見られることがわかった。しかし、よく見ると図4は、「Aは相づちを打つ」という流れがあるものの、それを除けば図1と同じ構造であり、質問ごとに質問者が交互に入れ替わる構造をつかっていることがわかる。一方、図2と図3は質問者が交互に入れ替わるのではなく、Aが連続してBに質問を行う構造であるため、図1とは構造が全く異なる。

このように考えてみると、会話を継続する際に使われる会話の流れは大きく分けて2つあり、1つ目は質問者が交互に入れ変わる「質問交代型」(図5)、2つ目は質問者が変わらずに連続して質問をする「質問連続型」である(図6)。そして、この2つの構造の中に、相づちや意見などを加えることが可能であり、会話を膨らませることができると考える。

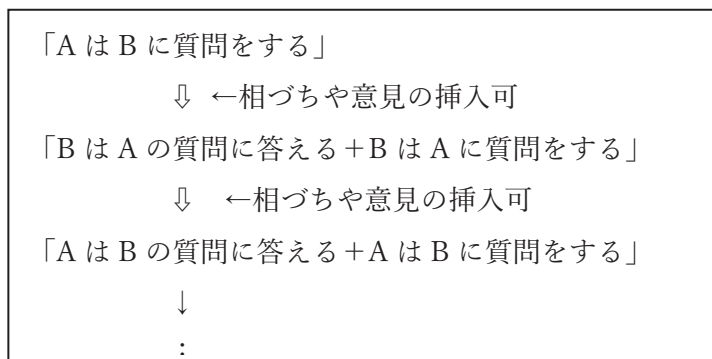


図5 質問交代型

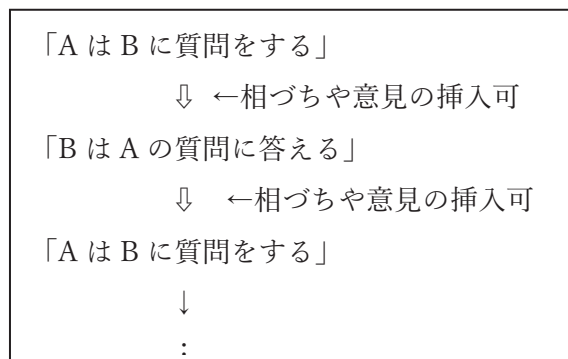


図6 質問連続型

1.3 発話の種類分類

表1は、先ほどの一つ一つの発話を分類し、その回数をまとめたものである。3分間のやり取りの中で「質問」に分類される発話は2人合わせて11回と最も多く、やり取りを継続する上で、「質問」が重要な役割を果たしていることがわかる。

次に、「回答」、「相づち」に関しては、ほぼ同じ回数使用されていた。解説の中に「相手の発話に応じることが重要」とあったが、発話の応じ方として質問に直接的に答える「回答」だけでなく、「相づち」も効果的であるため、相づちの表現を使えるようにすることはやり取りの継続にとってよい影響をもたらすと考えてよいだろう。

表1 やり取りの発話の分類

「質問」	11回
「回答」	5回
「相づち」	4回
「挨拶」	2回
「その他」	4回

また、「挨拶」と分類した発話は2回見られた。今回のやり取りの場面設定が「登校時」であったため、挨拶をすることは自然な流れである。言語の使用場面によっては「挨拶」が全く見られないこともあるため、会話の継続という目的においてはそれほど大きな役割を担っていないかもしれない。しかし、会話の切り出しにも使われる極めて基本的な発話であるため、やり取りの指導で扱うことは大切であろう。

最後に、「その他」として分類した発話であるが、ここでの定義としては「それ以外の分類に属さない発話」であり、会話の流れに関係ない呟きや、謝罪などの感情表現がそれに該当する。一見、それほど重要でないように思えるかもしれないが、実際のやり取りでは、会

話の空白をつくらないようにするために、「疲れたなあ。」「眠いなあ」などといった、ひとり言のような発話をすることがある。こうした発言は、ただのひとり言のようにも聞こえるが、聞き手はその言葉に反応し、「そうだね、私も疲れたよ。」「昨日、寝るの遅かったの？」というような発話を相手から引き出す可能性を秘めている。このように、相手への質問や回答ではない発言も、やり取りを継続する上で無視できない発話であると言える。

1.4 やり取りの継続・発展を促す発話の分類

1.3では、「質問」、「回答」、「相づち」、「挨拶」、「その他」の5つに分けて会話を分析した。ここでは、「解説」の「エ 話すこと [やり取り] (ア) 関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」で示されている、会話を継続・発展させるために必要な4つの項目に分類して分析してみる。4つの項目は以下の(1)~(4)である。

- (1) 相手に聞き返したり確かめたりする (Pardon? / You mean..., right? など)
- (2) 相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする (I see. / Really? / That's nice. など)
- (3) 相手の答えを受けて、自分のことを伝える (I like baseball, too. など)
- (4) 相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える
(What kind of Japanese food do you like? / How about you? など)

この分類で先ほどの生徒のやり取りを分析してみると、(1)の「相手に聞き返したり確かめたりする」場面は1度もなかった。その要因としては、会話の内容が複雑でないことや、生徒同士が理解しやすい口調で伝え合っていたため、聞き返す必要性が生まれなかったからであると予想される。もし、2人で日時を細かく調整するような会話であったり、難しい単語が飛び交うような専門的な会話であったりしたならば、(1)のような発話が発生するかもしれない。

(2)の「相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする」は、1.3の分類では「相づち」に該当するが、先ほども示したように、質問や回答の返しとして複数回活用されていた。相づちやつなぎ言葉は、ほとんどが短めの表現であるため、生徒にとって使いやすく、便利な表現であるのだろうと考える。

(3)の「相手の答えを受けて、自分のことを伝える」は、以下の部分で見られた。

A: I went to *juku*. I will do test next...this Saturday and Sunday.

B: Me, too.

ここで使われている“Me, too.”は、(3)に該当する発話の中でも簡単な表現であり、小学

校でも扱われる定型句である。自分のことを長い文章で伝えるとなると難易度が上がるが、このような定型句を暗記して③の役割として使用することは、初級の学習者にとっては有効な手段である。まずはこうした表現を積極的に使わせると会話の継続につながるであろう。

(4)に関しては、このやり取りの中で3つの発話がそれに該当し、やり取りを継続・発展させることに一役を買っていた。次の下線部が該当となる質問である。

A: What did you do yesterday? (質問)

B: I watched a movie. (回答)

A: What movie? (質問)

A: What food do you like? (質問)

B: I like miso ramen. How about you? (回答・質問)

B: Are you sleepy? (質問)

A: Me, too. (←Yes, I am.の意味であると捉え、「回答」に分類する) (回答)

B: When did you go to bed? (質問)

What movie?は口語的な表現であり、文として生徒に書かせる機会はありませんが、やり取りの表現としてはとても自然であり、こうした不完全な文の形での表現も積極的に認め、使わせることがやり取りの継続にとって大切であろう。How about you?は、定型表現として小学校から慣れ親しんでいると考えられる。表現も複雑でなく、自分の意見を言ったあとすぐにこの表現を言うだけで相手に質問を返すことができる便利な表現である。3つ目の疑問詞 When で始まる質問文は、完全な形での質問文である。疑問詞を用いた質問文は、相手の話をより深くたずねることができるため、会話の継続・発展には欠かせない表現である。

1.5 やり取りを始める「話の切り出し方」の指導

「解説」の エ 話すこと [やり取り] の(ア)の中で、「特に、やり取りにおいては、話の切り出し方や質問の仕方、その内容などが会話の流れや方向性を決めることが多い」(解説、p.61)と、話の切り出し方の重要性について言及している。ここまでは、会話を継続することに注目してきたが、その前段階である会話の切り出し方について、ここで考えていきたい。

今回のやり取りの場面が、待ち合わせの時間に遅れてきた生徒と待っていた生徒の会話であるため、自然と話の切り出し方は「謝罪」になっている。場面設定が具体的であればあるほど話の切り出し方は絞られていき、使用させたい表現を教師が意図的に活動に組み込

むことができる。逆に、場面設定がはっきりしていない場合は、話す内容の自由度が高すぎてしまい、どのような話をすればよいか迷ってしまう。ここでは、謝罪→挨拶と進んだあと、新たな話を切り出すために、以下の下線部のような質問で話題を生み出していた。

B: Sorry. Did you wait? Did you wait?

A: Ah, yes, yes, yes.

B: Sorry.

A: How are you?

B: I'm good. How are you?

A: I'm fine.

B: Oh.

A: What did you do yesterday?

朝の登校時の会話の切り出し方としては当たり障りがなく、極めて一般的で自然な質問であると言える。やり取りの活動の内容によっても会話の切り出し方は変わるかもしれないが、様々なやり取りに対応できるように、下線部のようなそれほど長くない質問文を使用できるように指導するとよい。また、疑問詞を使う質問文と使わない質問文が自然と発話できるようにするために、一種の定型表現のように学ばせることがよいと考える。

2. 「英語会話（通学の途中で）」の分析

2.1 会話を継続するためのトレーニング活動

さて、ここまでの分析から、相づちやつなぎ言葉、そして疑問詞を含んだ質問文を上手に活用することが会話の継続に良い影響を与えることが見えてきた。そこで、これらの表現が身につくようなトレーニングを考えて生徒に一定期間指導し、その後のやり取りの活動の中で、トレーニングによって学んだ表現が会話の継続に役立っているかを検証した。対象は中学3年生とし、生徒には9月のはじめに次に紹介する2つの指導を行った。

1つ目は、やり取りの中で使えるようになってほしい表現をまとめたプリント（参考資料）を配布した。表現の選別の仕方としては、ある検定教科書で頻繁に使用されている表現を中心にまとめ、さらに筆者の意見として使用頻度が高いと思われる表現を加えた。生徒には、やり取りの力を伸ばすために見ないで言えるようになるまで音読練習をするように伝えた。さらに、瞬時に口からこれらの表現が出るようにするために、フラッシュカードを用いて音読練習を行った。

2つ目は、疑問詞を含んだ質問文が状況に合わせて瞬時に口から出るようにするためのトレーニングを行った。Q&AのAnswerにあたる文章を画面で見せて、どのようなQuestion

が当てはまるかを考えさせ、瞬時に言わせる活動である。例を1つ以下に示す。

例) go yesterday? — I went to Ibaraki yesterday.

上記のような文を画面で見せる。二重下線の語を問うような質問文を考えるとともに、□に当てはまる語を瞬時に考え、生徒が“Where did you go yesterday?” と瞬時に言えれば正解となる。

これらの活動はそれほど真新しいものではないが、従来の指導と異なる点は、これらの活動がやり取りを継続するために行っているものであることを常に意識させるところである。重要なことは、表現の意味を暗記するだけであったり、書けるようになったりすることではなく、状況に合わせて瞬時に口から表現が出てくるようにするために行っているのだということを、生徒に意識させながら指導する。

2.2 「英語会話（通学の途中で）」の指示文の改訂

2.1で紹介したトレーニング活動を行った生徒たちのやり取りが、どのように変化したかを探るため、実際にやり取りを行わせてその会話分析をすることとした。やり取りの内容は、和田・他（2020）が行った「英語会話」と呼ぶやり取りの活動を基にするが、一部改訂することとした。改訂に至った経緯としては、「英語会話」の活動を行った際、指示文の情報が生徒にとって不十分であり、生徒が活動に臨む以前に問題が生じてしまったという結果を改善しようと考えたからである。以下、変更前と変更後の内容である。

変更前	→	変更後
<p>【Aのカード】</p> <p>月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをします。あなたは待ち合わせ場所に一番に着きましたが、間もなく隣のクラスのBさんがやってきて声をかけます。他の友達が現れるまでBさんと会話をしながら待ちましょう。</p>		<p>【Aのカード】</p> <p>今日の朝、あなたは一緒に学校に行く友達（話す相手）を道で待っています。その友達は、待ち合わせの場所に2分遅れてやって来て、あなたに声をかけます。一緒に登校している場面であると想定し、そのまま2人で自由に3分間会話を続けなさい。</p>

【Bのカード】

月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをします。待ち合わせ場所に行くと、隣のクラスのAさんがひとりです。あなたの方から声をかけ、他の人たちが来るまで会話をしながら待ちましょう。

【Bのカード】

今日の朝、あなたは友達（話す相手）と一緒に学校に行く約束をしていました。しかし、あなたは待ち合わせ場所に2分遅れて到着しました。一緒に登校している場面であると想定し、そのまま2人で自由に3分間会話を続けなさい。ただし、あなたから会話を始めること。

2.2 「英語会話（通学の途中で）」の実施

調査対象の生徒は、市立中学校の3年生とする。2.1のトレーニング活動を9月の6回の授業の中で帯活動として約10分間行った生徒であり、トレーニング活動から今回の調査までは約5カ月間経過している。その間、トレーニング活動は行っていない。

調査対象生徒の選出方法は、通常学級の5クラスの中から日程的に調査が可能であった1クラスを選出した。また、やり取りするペアの決め方だが、性別や能力差などは一切考慮せず、組みたい人同士で自由に組ませた。自由にした理由は、行わせる活動をできるだけ現実起こりうる状況に近づけたいと考えたからである。今回やり取りさせる状況は、登校中の会話であるが、待ち合わせをして一緒に学校に行く相手というのは、ふつう仲の良い友達である。気心が知れていない相手と登校中に会話をすることは、母語であっても難しさがあり、英語以前での問題が生じると考え、気心の知れた友だち同士のペアにすることで、やり取りに集中できるようにしたいと考えたからである。

実施方法は、体育館で他のペアと距離を保ったまま指示文をそれぞれ読ませた後、3分間会話を継続するように伝え、各ペアに渡したタブレットでやり取りを録音させた。

2.3 「英語会話（通学の途中で）」の結果と考察

まず、「英語会話」の指示文を変更したことで、どのペアもスムーズに状況理解をして課題に取り組むことができていた。また、親しい友人とペアを組んだことで、どのペアもリラックスした雰囲気で行っていることが会話の雰囲気から伝わってきた。やはり指示文の作成やペアづくりの方法は慎重に行うべきであり、ペアワークの出来に大きな影響を与えてしまうことを忘れてはいけない。

録音した全12ペアの会話の中から3分間会話を継続できたペアを抽出し、さらに無言の時間帯がより少ないペアを2組取り上げ分析した。2組のやり取りの中で使われた質問文と相づちを以下にまとめる。

	1組目のペア	2組目のペア
質問文	What do you eat breakfast? What time do you usually get up? How about you? What did you do last night? What subject did you study? How about you? Did you enjoy? What time did you sleep last night?	Where do you go... What? What subject do you like? How about you? Why? Why? Do you know... we have class today? Are you going to do after school? How about you? Do you have a girlfriend? Why?
相づち	Me too... Oh, nice. Oh, that's so fast. Oh, really? That's good. That's nice. Oh, I think so.	That's so good. Me, too. That's too bad. That's kidding.

ここからわかることは、生徒が使用する質問文は、どれも基本的な構文を使った表現ばかりであるということである。1組目と2組目の両ペアが使った多くの質問文と相づちの表現は、1つ目のトレーニングで使用したプリントに記載されている表現であった。また、会話の流れに即して上手に質問文を形成し、相手に質問することができている部分が見られたが、2つ目におこなったトレーニングの成果が出ているのかもしれない。

次に、会話を継続する活動の構造がどのようになっているかを見ていきたい。1.2の「質問交代型」と「質問連続型」に分けて分類を試みる。以下はそれぞれの出現箇所を抜粋したものである。

<1組目のペア>

[質問交代型]

B: Oh, yes, yes. What do you eat breakfast? (BはAに質問をする)

A: I ate bread. (Aは質問に答える)

B: Oh, me too... No. (Bは相づちを打つ、意見を言う)
 A: No? (AはBに質問をする)

[質問交代型]

A: What time do you usually get up? (AはBに質問をする)
 B: Oh, I usually get up ...6:30. (BはAの質問に答える)
 A: Ah, oh, that's so fast. (Aは相づちを打つ)
 B: Oh, really? How about you? (Bは相づちを打つ、BはAに質問をする)
 A: I usually get up 7:00 o'clock. (AはBの質問に答える)

[質問連続型から質問交代型への移行]

A: What did you do last night? (AはBに質問をする)
 B: Oh, I went to cram school. I studied. (BはAの質問に答える)
 A: What subject did you study? (AはBに質問をする)
 B: I studied math. (BはAの質問に答える)
 A: Oh, I don't like math. (Aは意見を言う)
 B: I like math. How about you? (Bは意見を言う)(BはAに質問をする)
 A: I played game last night. (AはBの質問に答える)

やり取りの3カ所を抜粋したが、[質問交代型]が2カ所見られた。その他に、[質問連続型]から[質問交代型]へ移行しているところが1カ所あった。“What did you do last night?”というはじめの質問から自然に会話が継続していた。このような会話の流れは自然であり、会話の継続としてよい形であると言えよう。次に、2組目のペアの会話分析である。

< 2組目のペア >

[質問連続型と質問交代型の合体]

B: What subject do you like? (BはAに質問をする)
 A: I like English the best. (AはBの質問に答える)
 How about you? (AはBに質問をする) 質問交代型
 B: I like social studies. (BはAの質問に答える)
 A: Why? (AはBに質問をする) 質問連続型
 B: Because I'm interested in history people. (BはAの質問に答える)
 A: Oh. That's so good. (Aは相づちを打つ)
 B: Why? (BはAに質問をする) 質問交代型

A: I like to speak so I like English.	(AはBの質問に答える)	
Oh, I'm tired	(Aは気持ちをつぶやく)	
B: Yeah. Do you know... we have class today?	(Bは相づちを打つ)	質問連続型
	(BはAに質問をする)	
A: I have six classes.	(AはBの質問に答える)	
I'm too tired to study more. I want to sleep.	(Aは意見を言う)	
B: Me, too.	(Bは相づちを打つ)	
Are you going to do after school?	(BはAに質問をする)	質問連続型
A: Oh, I play video game and buy a new comics.	(AはBの質問に答える)	
How about you?	(AはBに質問をする)	質問交代型
B: I free. I have not friend.	(BはAの質問に答える)	
A: That's too bad. Do you have a girlfriend?	(Aは相づちを打つ)	
	(AはBに質問をする)	質問連続型
B: No.	(BはAの質問に答える)	
A: Wow, I have it.	(Aは相づちを打つ)	
	(Aは意見を言う)	
B: Why?	(BはAに質問をする)	質問交代型
A: No, no. That's kidding.	(AはBの質問に答える)	

2組目のペアは、[質問連続型]と[質問交代型]を上手く組み合わせながら会話が継続している。質問にただ答えるだけでなく、相手に対して質問を返したり、相手の回答に対してさらに深く質問をすることで、生まれた話題が単発で終わることなく膨らませることができている。1組目のペアでは[質問連続型]と[質問交代型]の部分をはっきりと抜き出すことができたが、2組目のペアでは2つの型を分けて考えることが難しいくらい頻りに型が入れ替わっている。このような状態は、やり取りにより流れが生まれている証拠であり、理想的な会話の継続であるかもしれない。

ここまで、「質問」を軸として会話の流れ方を分析してきたが、ここで1つの質問表現に注目したい。それは、“How about you?”である。この表現は先にも述べたが、小学校の授業でも頻りに扱われる表現であり、中学生にとっても馴染み深い表現であると言える。形式的にも容易なこの質問文が、やり取りにおいて効果的な影響を与えていることが先ほどの2組のペアの会話からも読み取れた。2組のペアとも相手からの質問に回答をした後、“How about you?”を言うことで相手に質問を返していた。この表現は文法規則を気にすることなく定型表現として利用できる汎用性の高い表現であり、[質問交代型]を生み出すには最適な表現である。[質問連続型]に偏りすぎてしまうペアがいる場合などは、この表現を使わ

せることで「質問交代型」を生み出させるとよいだろう。

3. 話すこと〔やり取り〕の指導の充実に向けて

学習指導要領が目指す「互いに会話を継続・発展させる力」を身につけさせる指導について考えるために、学習指導要領の分析から、中学生の実際のやり取りの分析までおこなってきた。会話を継続させたくても継続できない生徒たちに対し、「とにかく会話を続けなさい」といった指導は御法度である。やり取りを継続するために有効な語句の指導はもちろん、やり取りが継続するときの会話の流れの型を具体的に説明し、スクリプトを見せて視覚的に提示するなど、口頭練習以外の指導を導入することも重要である。今回の調査で明らかになった実際の生徒の発話を参考にさせていただき、今後の話すこと〔やり取り〕の指導がますます充実していくことを願っている。

引用文献

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編』開隆堂

高島健治（2019）「思考力を働かせる学習サイクルの構築—一定型表現で終わらない「やり取り」の力を育成するために—」平成30年度千葉県長期研修研究報告書

和田稔 他（2020）「改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える」公益財団法人日本英語検定協会英語教育センター委託研究 2019年度報告書

CHAT SHEET

つなぎことば・相づち・自分の意見 Name

English	Japanese	English	Japanese
Well, / Ah, / Uh, Let's see, Let me see. I mean, You know,	(つなぎことば)	Wow!	おー!
		Oh, no!	なんてことだ!
		(That's) good!	いいね!
		(That's) great!	いいね!
… and ~	…そして、~	(That's) cool!	いいね! かっこいい!
… but ~	…でも、~	(That's) so sweet!	とってもいいね。
For example, …	たとえば…	(That's) wonderful!	素晴らしいね!
Because…	なぜなら…	(That's) fantastic!	それはステキ!
By the way, …	ところで、	(That's) interesting!	それは興味深いね!
Anyway, …	とにかく、	(That's) amazing!	びっくりだね!
Yes. / Yeah.	はい。/うん。	(That's a) good idea!	いい考えだね!
Sure. / Of course.	もちろん。	(That) sounds good!	いいね!
No.	いいえ。		それはいいね!
A little.	少し。	(That's) too bad.	それは残念ですね。
OK.	わかった。		お気の毒に。
Really?	本当?	That's a shame.	それは残念ですね。
Is that so?	そうなの?	No kidding!	冗談でしょ!
Oh, I see.	あー、わかります。	How exciting!	なんてワクワクする ことなの!
Me, too.	肯) 私もだよ。		Oh, I've got to go.
Me, neither.	否) 私もそうじゃない。	Nice talking with you.	
I think so, too.	私もそう思うよ。		
I don't think so.	そうは思わないな。		
I agree with you.	賛成です。		
I disagree with you.	賛成しません。		
I don't know.	わかりません。		
I'm not sure	わかりません。		
I didn't know that.	知りません。 知らなかった。		
Like this. (+ジェスチャー)	こんな感じの。 こんな感じで。		
Something like, uh…	こういう感じの、 ほら…		

相手の話を引き出す質問

English		Japanese
What		何
Where		どこ
Who		誰、誰が
Why		なぜ
Which		どっち
When		いつ
How		どうやって？
	do you...?	しますか？
	did you...?	しましたか？
	will you...?	するつもりですか？
	are you going to...?	
	can you...?	できますか？
	Have you (ever)...?	(1度) したことがありますか？
	Have you ...?	ずっと…を続けているのですか？
Where	did you go?	どこに行ったの？
What	did you do (there)?	そこで何したの？
Where	in Kyoto did you go?	京都のどこに行ったの？
Who	did you go with?	誰と(そこに)行ったの？
Why	did you go (there)?	なぜ(そこに)行ったの？
When	did you go (there)?	いつ(そこに)行ったの？
Which	do you like better, A or B?	AとBどっちが好き？
Why	do you think so?	なぜそう思うの？
Did	you enjoy it?	楽しかった？
Did	you have a good time?	楽しんだ？
How	was it?	(過去の感想を聞くとき)
How many times	have you..?	何回したことありますか？
How often	have you...?	どのくらいよくしていましたか？(頻度)
How long	have you...?	どのくらい続けていますか？
Anything else?		他に何かある？
Anyone else?		他に誰がいる？
Anywhere else?		他にどこかある？
How about you?		(相手の意見を聞くとき)
Tell me more.		もっと話してください。。
How many?		(数を聞くとき)
How long?		(長さ・期間を聞くとき)
How much?		(値段・量を聞くとき)

分析対象ペア 1 のスクリプト

B: Hello.

A: Hello.

B: Sorry I'm late.

A: Oh, oh, oh.

B: 2 minute I'm late. Sorry.

A: Oh, I'm not angry.

B: OK? Sorry.

A: Let's go to school.

B: Oh, yes, yes. What do you eat breakfast?

A: I ate bread.

B: Oh, me too... No.

A: No?

B: I ate rice.

A: Oh, nice.

B: Thank you.

A: What time do you usually get up?

B: Oh, I usually get up ...6:30.

A: Ah, oh, that's so fast.

B: Oh, really? How about you?

A: I usually get up 7:00 o'clock.

B: Oh. まあ, So-so.

A: What did you do last night?

B: Oh, I went to cram school. I studied.

A: What subject did you study?

B: I studied math.

A: Oh, I don't like math.

B: I like math. How about you?

A: I played game last night.

B: Oh.

A: "Atsumare Doubutsunomori"

B: That's good. Did you enjoy?

A: I play enjoy.

B: That's nice.

A: You もやったほうがいいよ。

B: Oh, I think so, but I don't play game.

A: Oh.

B: What time did you sleep last night?

分析対象ペア 2 のスクリプト

B: I'm sorry I study English last night so... I don't see long time.

A: I'm waiting for you.

B: Thank you. Very glad.

A: Let's go!

B: Yeah. Where do you go...

A: What? Let's go to school.

B: School? Ah, I'm sorry. What subject do you like?

A: I like English the best. How about you?

B: I like social studies.

A: Why?

B: Because I'm interested in history people.

A: Oh. That's so good.

B: Why?

A: I like to speak so I like English. Oh, I'm tired

B: Yeah. Do you know... we have class today?

A: I have six classes. I'm too tired to study more. I want to sleep.

B: Me, too. Are you going to do after school?

A: Oh, I play video game and buy a new comics. How about you?

B: I free. I have not friend.

A: That's too bad. Do you have a girlfriend?

B: No.

A: Wow, I have it.

B: Why?

A: No, no. That's kidding.

2 高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具現化に向けて—コミュニケーション方略の指導の成果と課題

鈴木 誠

1. はじめに

本稿は、令和4年度から実施される「高等学校学習指導要領外国語編」で扱われる「話すこと（やり取り）」の具現化に向けた指導の成果と課題について論じたものである。昨年度の論考「高等学校新学習指導要領の『話すこと（やり取り）』の具現化に向けて—タスクのやり取りの分析から」では、高校生のやり取りの実態を把握するために、会話分析（Conversation Analysis）の手法により、共同研究者である S 教諭（埼玉県公立高校勤務）が指導した高校生（選択科目「英語理解」履修の3年生）のやり取りを書き起こしたものを分析した。分析からみえたことは、やり取りをする際に2人の内いずれかが相手に質問を続けたり、相手の発話が続かないときは先回りして代わりに発話したりするなどやり取りをリードする役割を担っていたということであった。また、日本語も多く介在するものの両方でやり取りを継続させようとしていたことであった。

本稿は、実態の把握に加え、やり取りをよりスムーズに継続するための方策を講じ、その効果について検証することとした。対象の高校生は、前回の研究の時と同じ学校に通う2年生である。実態把握には前回同様、プレタスク（ペア同士で一緒にテストの勉強をする日時を決める）を課した。プレタスク後、コミュニケーション方略に焦点を当てた授業をトリートメントとして7回実施した。トリートメントの授業は前回と同様、S 教諭が担当した。そしてトリートメントの効果を検証するためにプレタスクと同様のタスク（友人と買い物と一緒に行く日時を決める）を実施した。また、高校生たちがプレタスクとポストタスクを終えた直後に、タスクの難しかった点等を自由に記述するアンケート調査も実施した。

令和4年度より実施される学習指導要領に示される「話すこと（やり取り）」の目標を具現化することの難しさが改めて浮き彫りとなった。

2. 研究の背景・観点

平成30年告示の「高等学校学習指導要領 外国語編・英語編」では、外国語の目標の「話すこと」が「発表」と「やり取り」に分けて示された。

昨年度の論考でも抜粋した「英語コミュニケーションⅠ」の「話すこと（やり取り）」の目標を再掲する。

ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多く

の支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする。

イ 社会的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝え合うことができるようにする。

(下線部は筆者による)

「対話の展開」では、「話し手」と「聞き手」が交互にかつ瞬時にやり取りを行うことになる。

昨年度の論考では、高校生のやり取りの2つの事例を考察したが、「話し手」、「聞き手」ともにやり取りを継続しようという姿勢はみられたものの、日本語が介在したり、表現が浮かばず沈黙が続いたりした。S 教諭によれば、やり取りを終えた生徒に感想を聞いたところ、英語の表現が思いつかず、もどかしい気持ちが残った生徒が多かったと報告している。

昨年度の「実態把握」を基に、本稿では、「話し手」「聞き手」それぞれが使用する「コミュニケーション方略 (CS: Communication Strategies)」の指導を通して学習者が実際に CS を活用しやり取りの継続につなげられるかについて考察する。CS は『ロングマン応用言語学用語辞典』によれば、「第二言語または外国語で、限られた能力しか持たない学習者によって意味を伝えるために取り入れられる方法」とある。本稿では、生徒のやり取りの考察については、継続させるための CS の使用を指導する観点から、話し手と聞き手の両面から考察する (表 1)。Tarone (1977) と Celce-Murcia et al. (1995) の CS の分類より「話し手」が主に用いる 4 つの CS を扱う。「聞き手」の CS として本研究の共同研究者が授業で行った "To keep the ball rolling" という活動の 4 点 (Fillers (相づち) / Nodding (頷き) / Questions (質問) / Comments and feedback (コメント)) を扱う。CS の分類では avoidance、mime も挙げられるが、口頭による英語表現発出を促すためのトリートメント (指導) を実施する目的にそぐわないため扱わない。ただし、これらも出現することも想定されるため、考察にあたっては言及する。

また、「聞き手」の CS の fillers については「話し手」の stalling & time-gaining の CS にも当てはまるため、話し手・聞き手のどちらがどのような fillers を用いているかを書き起こしから判断するものとする。また、"To keep the ball rolling" の nodding については、録音からは観察できない部分もあるため、Uh-huh や Ah などの音が出現したものを nodding ととらえる。

表 1

話し手の方略	聞き手の方略
(1) Stalling & time-gaining (時間稼ぎ)	(1) Fillers (相づち)
(2) Appealing for help (援助の要請)	(2) Nodding (頷き)
(3) Code switching (コード切り替え)	(3) Questions (質問)
(4) Paraphrasing (言い換え)	(4) Comments and feedback (コメント)

本稿では、トリートメント授業における表 1 の CS の指導の成果と課題について考察する。

3. 研究の方法

3. 1 対象生徒

本研究の対象の生徒は、埼玉県内の公立高校の商業科及び情報科に在学している 2 年生である。本生徒は、選択科目である「英語理解」を選択している。共同研究者である S 教諭が週に 2 時間の「英語理解」を担当し、2 時間の内、1 時間はアメリカ合衆国出身の外国語指導助手 (ALT) とのチームティーチングで行われた。チームティーチングでは、口頭でのやり取りに焦点を当てて授業が展開された。本研究では、このチームティーチングの時間を口頭でのやり取りを継続するための指導 (トリートメント) にあてた。

3. 2 指導過程

3. 2. 1 プレタスクポストタスク

本稿では、高校生のやり取りの実態把握としてプレタスクを実施した。プレタスクは、昨年度の研究で用いたものと同じである。付録 1 にあるように、A、B それぞれが自分のカードに書かれている予定をみながら一緒にテスト勉強をする日時を決めるというものである。また、後述のトリートメントを経て、やり取りに変化がみられたかについて把握するためのポストタスクをプレタスクから 3 か月後に実施した。ポストタスクもプレタスクと同様に互いの予定を話し合いながら調整するというものに合わせ、一緒に買い物に行く日時を決めるタスクとした (付録 2)。プレタスク、ポストタスクともに 2 分間で実施した。

3. 2. 2 トリートメント

プレタスクにおける実態把握を受け、口頭でのやり取りを継続させるための「トリートメント」として CS の活用を促す以下の 2 つの活動を行った。

- (1) “To keep the ball rolling” (聞き手のコミュニケーション方略)

(2) 「話し手」のコミュニケーション方略

(1) “To keep the ball rolling” は、やり取りを続けるために「聞き手」が使用する4つのテ

クニック (①相づち、②頷き、③質問、④コメント) を練習する活動である (付録3)。まず、S 教諭と ALT による2つのダイアログを見せ (聞かせ)、どのようにやり取りが進んでいるかに注意を向けさせた。1つは「悪い例」を示し、最初の発話者が発した質問等に対して相手が返答だけでやり取りを終わらせるというダイアログを示した。例えば、次のようなやり取りを示す。

< Bad example >

ALT: Hi. How're you doing?

S 教諭: Fine. (End of the interaction)

このようなやり取りを見せた後で、ALT と S 教諭は生徒になぜやり取りが継続しないかについて尋ね、望ましいやり取りについて考えさせた。次に、下記の例のように To keep the ball rolling の4つのテクニックを活用したやり取りを見せ、それぞれのテクニックを紹介した。最後に生徒にコミュニケーションの場面を与え、To keep the ball rolling の4つのテクニックを使ってやり取りの練習を行った。

< Good example >

S 教諭: Hey, what's up?

ALT: Nothing special, but I'm O.K. How's it going?

S 教諭: Well, I'm not well today. I have a slight headache.

ALT: Oh, that's too bad. You should go to bed early tonight.

(2) 「話し手」のコミュニケーション方略 (CS: Communication Strategies) では、やり取りを続けるために必要な「話し手」が使用するコミュニケーション方略を毎回の授業で1つ紹介し、使い方を指導した。定着を図るため、次の授業で前時のCSを復習し、新しいCSを扱った。ALT と S 教諭とのダイアログの中で新しいCSを示し、生徒たちにもコミュニケーション場面を設定し、ペアで練習するという流れで行った。例えば、第1回のトリートメントでは、“time-gaining” (時間稼ぎ) のCSを扱い、下記のようなモデルダイアログを生徒に示し、CSがどのように使われているかを紹介した。

S 教諭: Hi, Ashley. We talked about Christmas celebration in the last class, right?

ALT: Yes, we did.

S 教諭: Let me ask you. Do you remember what Christmas present you got when you were small?

ALT: Well, I don't remember well, but I think, **let's see... (time-gaining)** I got XXX, XXX and XXX.

S 教諭: Oh, did you? That's very nice. What would you like for this year's Christmas?

ALT: **Hmm... (time-gaining)** I've never thought about that recently. Well, One thing I would like to get is ...

モデルダイアログを示した後で、ALT と S 教諭は黒板にダイアログで使われた CS を示して、生徒に複数回リピートをさせた。そして、例えば次のようなコミュニケーションの場面を与え、ペアでその CS を使ってやり取りをするように指示した。

ALT / S 教諭: Talk about your favorite TV personality / movie star / artist and why you like or respect him or her.

Student A: Hey, Name of your friend, Who's your favorite ()?

Student B: Well, ... Hmm, ... Let's see ... My favorite () is ...

How about you?

Student A: Well,

3. 3 アンケート調査

口頭でのやり取りについて、生徒がどのように向き合い、臨んでいるかを把握するために学習者達がどう感じたか等を自由に記述してもらった。事前及び事後アンケートでは、「タスクのどこが難しかったか。やりにくかったか。」を質問した。

4 結果

4. 1 プレタスクとポストタスクの比較

4. 1. 1 コミュニケーション方略の使用頻度

プレタスクからポストタスクまでのトリートメントは、冬季休業期間を挟み全部で7回実施し、上述の通り、話し手・聞き手それぞれの CS は4つずつ扱った。冬季休業期間前に

5回、冬季休業期間後に2回実施した。

聞き手が使用するCSと話し手が使用するCSの頻度をプレタスク時とポストタスク時で比較すると表2の結果になった。なお、聞き手のCSの「相づち」「頷き」については相手の質問や発言に対してO.K.と返答している箇所は除き、英語でのやり取りを自然に続けるために発せられたと判断できるUh-huhやOhをカウントすることとした（これは、8組全てのやり取りにO.K.が観察されるが、日本語で日常的に使っている「オーケー」あるいは「オッケー」と判断したためである）。

CSの使用頻度についてはプレタスクと比べてポストタスクでは大きな変化はみられなかった。特に話し手のCSの使用は、Stalling & time-gainingのUmm（4組目）やAhh（8組目）、Well（5組目）に限定されたものだった。しかし、これらはプレタスクでみられた「あー」や「えーっと」のような日本語で発せられたものとは違い、英語で意識的に発せられたと思われる。一方、8組中4組については、ポストタスクにおいてCSの使用は全く観察されなかった。

プレタスクに比べ、ポストタスクで変化がみられたペアは3組目である。互いの予定を聞きあう中で、やり取りの間を埋めるために発したと思われる質問（Did you study English yesterday?）とその返答（I like English very much.）等、複数回こうしたやり取りが交わされていた（やり取りの詳細については後述する）。また、8組目のペアも互いにやり取りを続けようとして意識的に使っていると思われる聞き手・話し手それぞれのCSが観察された（この組のやり取りの詳細についても後述する）。

表2

ペア	プレタスク		ポストタスク	
	聞き手のCS	話し手のCS	聞き手のCS	話し手のCS
1組目 A&B	0	0	0	0
2組目 C&D	1例:Ahh...	0	0	0
3組目 E&F	0	0	9例: Did you study English yesterday? / Oh. Me, too. 等	0
4組目 G&H	0	0	1例: Oh really?	1例: Umm...
5組目 I&J	0	0	0	1例: Well...
6組目 K&L	0	0	0	0
7組目 M&N		0	0	0
8組目 O&P	2例: It's cool./Oh?	1例: Oh, sorry.	4例: Oh!/Oh, my God!	2例: Umm.../Ahh...

4. 1. 2 会話分析

ここでは、4. 1. 1の結果より特徴的であった2例（3組目と8組目）について、やり取りを書き起こした会話分析から眺めてみたい。なお、書き起こしについては、以下の記号を用いて表す。

(.)	— 0.1秒程度の短い沈黙
(0.2)	— 沈黙の長さ
[— オーバーラップの開始
()	— はっきりと聞きとれない箇所
(())	— 書き起こしの上での追加情報。本稿では長い沈黙を表した。
° word°	— 聞きとりづらい発話
h h h	— 笑い
::	— 音の引き延ばし
,	— 継続を表すイントネーション
WORD	— 大きなボリュームによる発声

まず、1つめの事例である。3組目のペアはAが女子、Bが男子である。プレタスクでは、まずBが長い沈黙の後で話しかけている。相手の予定を尋ねるにあたり、土曜日か日曜日の都合を単語を並べて尋ねている(01B)。Aは、Bの質問に対して、YesやO.K.と応答するにとどまっている(04A、06A、08A、09A)。Aは、プレタスクのアンケートで「語彙力がなく、うまく話せなかった。もう少し自分から話題をふらなければならず後悔している」と回答している。全体的にA、B両者ともに沈黙が長く、また沈黙を埋める表現やコミュニケーション方略の使用はみられない。

一方、ポストタスクでは、A、Bともに、一緒に買い物に行く日時を決めるというタスクの達成には至っていないものの、やり取りが続いている。これは、Aがやり取りを続けるためにタスクの目的とは違った質問をしていることでBの返答を促し、やり取りが続いている結果となっている。例えば、BがAに空いている日時を尋ねられた後、長い沈黙が続き、表現がなかなか出てこなくなり、'Go your home tomorrow'と返している(06B)。これは、買い物と一緒にいくために待ち合わせの場所として相手の家に向かうことを伝えようとしていると推察される。Aは、ここで沈黙を埋めようとする配慮からか、夕食のことを尋ねる(07A)。Bはそれにたどたどしく反応し(08B)、Aは自分のことも答え(09A)、さらに英語の勉強のことを尋ねる(11A)。興味深いのは、Aの発言を受けて、自分のことを答えていることである(14B)。その後再び、AはBに'When are you free tomorrow?'と予定を尋ねている(15A)。しかし、Bはすぐには返答できず、Aは自分の予定を話し始め、予定を尋ねること以外の話題('Do you like dog?')を出している(17A)。ここで時間が切れて

しまうのだが、A のプレタスクでの反省をいかして、やり取りを継続しようという姿勢が感じられた。話を切り出す際、Well や Let me see 等の time-gaining の CS は確認できなかった。

【3組目】

<プレタスク>	<ポストタスク>
01 B: (()). Saturday? Sunday?	01 A: How are you?
02 A: Ahh... Sunday.	02 B: I'm fine.
03 B: Sunday... Are you free ten o'clock?	03 A: Oh, by the way, when are you free?
04 A: Yes.	04 B: Sunday twelve.
05 B: Oh... So... We are, we are going to study (4.0) Saturday that time.	05 A: Oh. O.K.
06 A: O.K.	06 B: [So, (()) Go to... Go your home tomorrow.
07 B: (()) Your home is free.	07 A: (4.0) O.K. Did you eat dinner? あ、what did you eat dinner?
08 A: Yeah.	08 B: Ahh... (8.0) えー... ハンバーグ.
07 B: So, I'm going to go your home that time.	09 A: Oh, I ate hamburger (3.0). I, I went to McDonald's yesterday.
09 A: O.K.	10 B: Oh? (()) h h h.
	11 A: (3.0) Did you study English yesterday?
	12 B: No.
	13 A: h h h. I studied English yesterday. I don't like English.
	14 B: I like English very much.
	15 A: Really? (14.0) When are you free tomorrow?
	16 B: Ahh
	17 A: I'm going to (6.0) I'm going to (3.0) study in school. Recently I'm (1.0) studying えーっと... science (2.0) and Japanese (5.0). Very, very difficult (h h h) for me. Do you like dog?
	18 B: Yes. I love dog.
	19 A: Oh, me, too.

次に2つめの事例である。8組目は、男子同士のやり取りである。生徒Aがプレタスクでもポストタスクでも挨拶から話を始めている。声のトーンは低い、明瞭で相手にはっきり聞き取れる声量である。Aの特徴は、Bの返答や発言を受けて、それらを全部または一部を繰り返して返していることである(03A、11A等)。これは、プレタスクでもポストタスクにおいても、やり取りが継続するのに機能していた。また、ポストタスクでは、挨拶の後にBの名前を添えている(01A)。コミュニケーション方略の使用をみると、聞き手のCSとしてAが発するOh, my God!が挙げられる(19A)。他にもBの発話を受けてOhと反応しており、書き起こしからはプレタスクとポストタスクとの間に差はないように見えるが、ポストタスクでは、意図的に相手の発話に反応を示しているように聞こえる。Bは、プレタスクでは日本語でのリアクションが目立ち、また、聞き取れない箇所が数か所あったが、ポストタスクではAの質問や発言に対して積極的にやり取りを続けようという姿勢が感じられる。また、Bが発しているAhh(08B)やUmm(10B)は、録音からは話し手のCSを意識して使ったものと思われる。

【8組目】

<プレタスク>

01 A: Hello.
 02 B: (...) Let's study together.
 03 A: Together?
 04 B: Together. This weekend.
 05 A: Weekend. Yes. Yes.
 06 B: Saturday morning.
 07 A: Oh, Saturday morning.
 08 B: Eight o'clock, O.K.?
 09 A: Oh, sorry. Eight o'clock... Hikari
 10 B: [Yes
 [Hikari
 11 A: With Hikari
 12 B: [ああ... Sorry.
 13 A: [In Sakura,
 Sakura Park.
 14 B: じゃあ、えっと...
 15 A: [Ten o'clock. Ito Shika. Ito
 Dental Clinic.

<ポストタスク>

01 A: Hi, Kazuya. Oh. Can you go shopping?
 02 B: Weekend. Weekend.
 03 A: Weekend.
 04 B: O.K.
 05 A: Weekend. Sunday.
 06 B: [Sunday?
 07 A: [Sunday or Saturday.
 08 B: Ahh ... I have schedule in, in Sunday.
 Afternoon.
 09 A: [Saturday? Afternoon.
 10 B: Umm... I have a schedule. My club
 activity.
 11 A: Oh, club activity.
 12 B: So, ... at thirty.
 13 A: Oh. Thirty?
 14 B: Thirteen.
 15 A: Thirteen?
 16 B: Until fifteen.

16 B: Twelve o'clock.	17 A: Until fifteen. Sunday morning?
17 A: Twelve o'clock から Two o'clock p.m.? Study.	18 B: Sunday morning. I have to go to park near my house with my family. How about Saturday morning?
18 B: Yes. Saturday twelve o'clock to (???)	19 A: Saturday morning? Oh, my God!
19 A: [Yes. Four o'clock は Judo lesson.	20 B: Oh, my God.
20 B: It's cool. We should go Shibuya Station (???) four o'clock.	21 A: Nine o'clock. Go to school.
21 A: Yes. Shibuya Station?	22 B: Friday fifty...
22 B: Shibuya Station.	23 A: Friday fifty? Yeah.
23 A: Sunday study together.	24 B: Oh, let's go ...
24 B: Oh.	25 A: Let's go shopping. Let's go shopping.
	26 B: Let's go shopping. (6.0) I want to go to <i>Cocoon Town</i> .
	27 A: <i>Cocoon Town</i> .
	28 B: Yes.
	29 A: In Saitama Shintoshin? I want to go to <i>Lake Town</i> in Koshigaya.
	30 B: Oh. My house is in Higashi Urawa. It's very short time. Until three station.
	31 A: Until three station?

4. 2 記述アンケートより

テキストマイニングツールである KH Coder (Higuchi, 2016) というフリーソフトを用いて、生徒の記述にみられる特徴を考察してみる。

表 3 は、アンケートの記述回答より抽出した語を出現頻度順に並べたもので、事前と事後を合わせた出現回数である。最頻出の「相手」は、事前・事後ともにやり取りの相手を意識していることがうかがえる。これは、事前で 18 回、事後で 12 回の頻度であった。「相手」が使われている文脈は、例えば、「なかなか相手に伝わらないことがあってもどかしかった」(事前) や「最初に相手に聞くときの切り出し方が難しかった」(事後) などがみられた。2 番目の「英語」は 22 回中、事前で 19 回みられた。「英語」についてどのような文脈で使われていたかを検索すると、「英語で何とさえいいかわからなかった」、「英語の能力が低い」、「英語で表現するのが難しい」のように英語運用力に言及する回答が目立った。また、3 番目の「自分」は、自身の語彙力の不足や発音を反省したり、自分から自信をもって話しかけられなかったことを反省したりする表現が目立った。他の頻出語としては、「空いてい

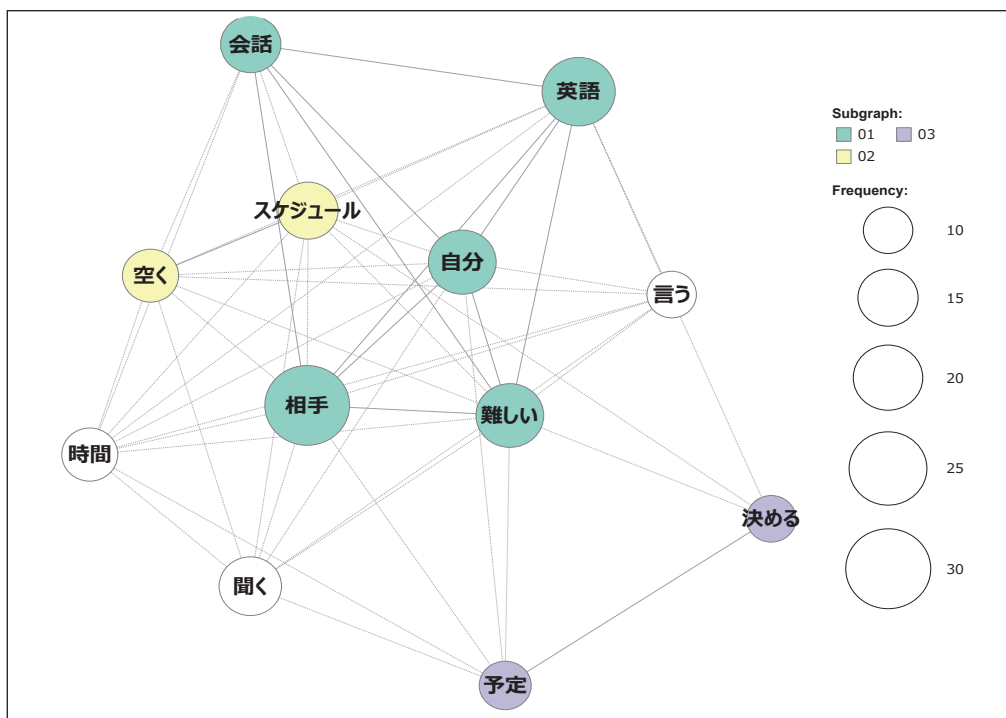
るスケジュールや時間、予定」を尋ねることなどタスクの内容について言及しているものが挙げられる。

表3 記述回答 抽出語出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
相手	30	決める	10
英語	22	言う	10
自分	19	言葉	9
難しい	19	話	9
聞く	16	決まる	8
スケジュール	15	話す	8
会話	15	伝える	6
空く	13	発音	6
時間	13	文	6
予定	11	言える	5

次に図1は、それぞれの頻出語が他のどの語句と一緒に使われているかを示したものである。円の大きさが語句の頻度を表している。「相手」と「自分」が共起しており、やり取りが相互に行われる行為であることを反映していると言える。「自分」と英語についても上述のとおり、自身の英語の語彙の不足や発音の悪さを振り返っている。「難しい」は事前・事後で出現した回数はほとんど変わらなかった。「相手」に尋ねたり、「自分」から話したり、「英語」でどう表現すればいいのかわからなかったりすることが難しく、これら3つの語とほぼ等しく共起していた。

図1 記述回答より頻出語の共起ネットワーク



5 考察

本稿では、コミュニケーション方略の指導がやり取りの継続の一助となるかについて考察した。上述の結果から、コミュニケーション方略（CS）の使用がポストタスクで一部みられたものの、定着までは至っておらず、また、話し手のCSでは *stalling & time-gaining* に限られ、聞き手のCSにおいても「質問」と「コメント」が一部で観察されただけであった。話し手の他のCSの使用は全くみられず、聞き手のCSについても一部のペアを除いて観察されなかった。これらの要因としては、まず、トリートメントの回数の少なさが挙げられる。新型コロナウイルス感染症の影響により授業変更が余儀なくされ、予定していた授業数（10回）よりも3回程減ってしまった。しかし、CSの指導には相当の時間を要することも考えられ、2～3か月程度の期間で週に1回の授業（トリートメント）では、実際の英語のやり取りで瞬時に *appealing for help* や *code switching* 等のCSを活用できるようになるのは困難であったようだ。一部のペアでは *stalling & time-gaining* が観察された。このCSはフレーズも短く、学習者が意識的に使うことを期待できそうであるが、複数回にわたって体感しないことには、定着には至らなかったようだ。また、今回のCSには含まなかったが、*repetition* を多用している生徒もみられた。インドの工学部の学生を対象にしたCS使用の研究(Sunanda, P. and Tripti, K., 2015)でも *fillers* に次いで2番目に多いCSとの結果が報告されていることから、*repetition* のCSの使用を促すこともやり取りの継続に寄与するであろう。

アンケート調査からは、「語彙の不足」もやり取りの継続を阻む要因の1つであったこともわかり、また、語彙や表現が浮かばず話をするができなかったことに後悔の気持ちを抱いている生徒も複数いた。事後アンケートでは、CSの活用について振り返る言及はほとんどなく、CSに意識を向ける余裕がなかったことも推察される。そもそもCSを指導することは適切であったのか。様々なCSから生徒の英語運用力等に合わせて必要なものを厳選して指導する等も考えていく必要があるかもしれない。

また、本論の観点であるコミュニケーション方略とは逸れるが、やり取りを始める際、3組のペアがHelloやHiの挨拶の後に、相手の名前を添えて話し始めていたことは特筆すべきである。これは、日ごろの授業での日本人英語教師とALTとのモデル会話や、会話練習の際に授業担当者が示すモデルダイアログを参考にしていると推察されるが、英語でのやり取りの特徴について気付きを与えられたのであれば、一定の成果があったと言える。

6 終わりに

前回の論考で考察した高校生のやり取りの現状把握から一歩進め、今回の論考では、やり取りを継続させるための方策としてコミュニケーション方略の指導の成果を考察した。「英語コミュニケーションI」の「やり取り」の具現化には、課題が山積しており、やり取りの指導法、期間、教材などについてはまだまだ議論の余地がある。

前回の論考でも述べたが、令和4年度実施の高等学校学習指導要領では、「話すこと」「発表」と「やり取り」とに分けて目標を示したことは、それぞれの目標に沿った指導や評価が求められる。従って、目前に迫っている新学習指導要領実施に向けて、改めて目標を読み直し、担当する生徒の実態に合わせた指導の創意工夫が必要である。

今後の方向性として、本稿で扱ったCSの指導の在り方を見直すとともに、トリートメント授業の期間や内容も再考し、実践と研究を深めていきたい。

引用文献

- Celce-Murcia et al. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2): 9-29.
- Higuchi, K. (2016). A Two-Step Approach to Quantitative Content Analysis: KH Coder Tutorial Using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan Social Science Review*, 52(3): 77-91.
- Sunanda, P. and Tripti, K. (2015). The use of communication strategies in oral communicative situations by engineering students. *Language in India*, vol. 15:3.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C.A. Yorio and R.C. Crymes (Eds.), *TESOL*. Washington: TESOL, pp. 194-203.
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編」

付録1：プレタスク

A: あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00 マスミと映画 ABC シネマ
4:00 ジュンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	4:00

B: あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようといわれます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00
4:00 柔道の稽古	4:00

付録2 ポストタスク

A

あなたは友人を買い物と一緒にに行こうと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたのスケジュールです。

金曜日	土曜日	日曜日
9:00 期末考査	9:00 学校の授業 (補習)	8:00
10:00 期末考査	10:00 学校の授業 (補習)	10:00
12:00 帰宅、昼食	12:00 帰宅、昼食	12:00
2:00	2:00	2:00 家の用事
4:00	4:00	4:00 家の用事

B

あなたは友人から、一緒に買い物に誘われます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたのスケジュールです。

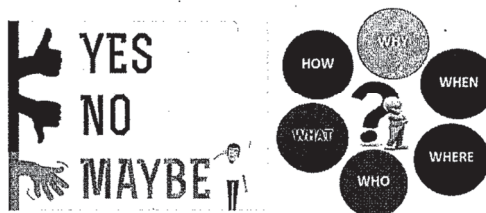
金曜日	土曜日	日曜日
9:00 期末考査	9:00	8:00 家族と近所の 公園を散歩
10:00 期末考査	10:00	10:00
12:00 帰宅、昼食	12:00	12:00
1:00 疲れて昼寝	1:00 部活動 (バスケット部)	2:00 家の用事
3:00	3:00 部活動 (バスケット部)	4:00 家の用事

付録3 To keep the ball rolling

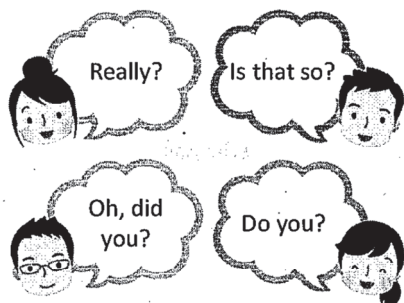
To keep the ball rolling...

- ① Making use of fillers
- ② Nodding
- ③ Asking questions
- ④ Giving comments and feedback

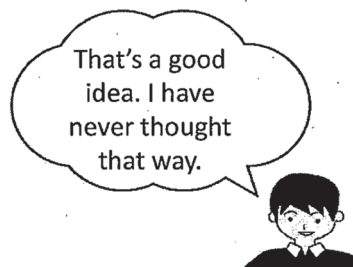
③ Asking questions



① Making use of fillers



④ Giving comments and feedback



② Nodding



Let's keep the ball rolling!

① Making use of fillers

- A: I like music very much.
- B: Oh, do you?
- A: I went to Shibuya yesterday.
- B: Oh, did you?
- A: I have been to Australia three times.
- B: Oh, really?

Let's keep the ball rolling!

② Nodding

A: I'll tell you about myself. I was born in Osaka and was brought up there. But I moved to Saitama City when I was eleven years old.

B: Uh-huh (Nodding)

Now it's your turn! "Let's keep the ball rolling!"

In pair, person A talks about summer vacation. Person B is supposed to react to Person A by making use of fillers and nodding while listening to Person A. Take turns after Person A talks about summer vacation.

ペアになって、Aさんが〇〇について話します。Bさんはfillersを使ったり、頷いたりしながらAさんの話を聞きます。Aさんが話し終わったら、Bさんと交代します。

Let's keep the ball rolling!

③ Asking questions

A: I like music very much.

B: What _____?

A: I _____.

Let's keep the ball rolling!

④ Giving comments and feedback

A: My dream is to be an

B: You have a wonderful dream.

A: I _____.

3 「具体的な課題等を設定して行う言語活動」を具現化した試み 「約束タスク」の分析と考察

戸村 玲子

1. はじめに

昨年度、当研究会では、平成29年告示中学校学習指導要領の「『思考力・判断力・表現力等』を育成するための『言語活動（の指導事項）』の理論と具体化」を考えるため、「話すこと[やり取り](ア)」に関する学習者の実態を知る目的で、データ収集のための言語活動を試み、筆者はこの中の活動1「社会的な会話」の分析を行った。

本稿では活動2「約束タスク」のデータを整理、分析するが、その際に文部科学省国立教育政策研究所「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料中学校」（2020年3月）（以降「学習評価資料」と略記）における「単元の評価規準作成のポイント」を参考にする。

「約束タスク」は「具体的な課題等を設定した活動」である。新学習指導要領では、こうした言語活動を通して三つの資質・能力が相互に関係し合いながら育成される必要性、指導と評価の一体化が強調されており、「約束タスク」を単元のまとめやパフォーマンステストとして行う場合には「思考・判断・表現」以外の資質・能力も評価する。そこで本稿では知識を活用する「技能」の点からも考察する。

2. 「約束タスク」実施概要

2.1 対象となる言語活動の指導事項

「話すこと[やり取り](ア)」に関する「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」の例として、「一緒に勉強する約束をする」ために会話の継続が必要となるタスクを行った。言語活動（の指導事項）エ話すこと[やり取り](ア)は、

関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動

であり、話すこと [やり取り] アの目標

関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする

の実現を目的としている。今回のタスクは、「関心のある事柄」について指導要領解説に挙げられている「休日の計画」の一例である。インフォメーションギャップを利用したロールプレイ形式のペア活動が用いられた。

2.2 対象者及び流れ

高校3年生（普通科）17ペアが対象である。隣り合わせの席同士のランダムなペア（男子同士5組女子同士6組男女6組）で、一度に4～5組ずつ4回に分けて会話を録音した。各ペアは、まず初めに活動1（通学時の待ち合わせにおいて、3人目の友人が現れるまでの社交的な会話。2019年度報告書参照）を3分行った後、この活動についても、開始3分後の終了合図まで話し続けるという条件で行った。活動1（「間を持たせる」ための会話）と違い、活動2はタスク（一緒に勉強する計画を立てる）が終了した時点で終わることも考えられたが、活動時間の目安を与えることが活動にどのように作用するのかを知ることもできるため、活動1と同様の時間設定を設けた。また、活動後に「やりにくかった点」「表現できずに困った内容」を自由記述で挙げてもらった。

2.3 「約束タスク」の指示

生徒A指示文：あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、予定を決めてください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

生徒B指示文：あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようといわれます。（以下Aに同じ）

生徒Aスケジュール

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
14:00	14:00
16:00	16:00
ジュンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	マスミと映画 ABCシネマ

生徒Bスケジュール

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
14:00	14:00
16:00 柔道の稽古	16:00

3. 「約束タスク」と評価規準例

データ分析の前に「学習評価資料」に示された「話すこと[やり取り]」に関する「単元の評価規準作成のポイント」に基づいて「約束タスク」の評価規準の例を考える。単元の評価規準は「内容のまとめり（五つの領域）ごとの評価規準」を踏まえて三観点で記述する。三観点の1つ「知識・技能」の評価規準は「知識」と「技能」に分けて設定されている。

3.1.1 「知識」の評価規準例

「学習評価資料」に示されているポイント

「【当該単元で扱う言語材料】について理解している。」が基本的な形となる。

言語材料の種類に応じて「○○を用いた文の構造を」「○○の意味や働きを」などの形

「約束タスク」の評価規準例

- ・ 未来を表す表現を理解している
- ・ 未来を表す表現の意味や働きを理解している
- ・ 日時・期間を表す前置詞を理解している など

「約束タスク」では、お互いの予定を伝えあう必要があるため、扱う言語材料が未来表現の単元で使うことが想定できる。指導要領解説<助動詞などを用いた未来表現>にはwill, be going to, 進行形による未来表現の例(It will be fine tomorrow. I will take that yellow shirt. We are going to play basketball after school. Beth is coming to the party tomorrow.)がある。平成20年度告知学習指導要領に基づくNew Crown 2 (三省堂) Lesson 3 では、未来を表す表現のうち、その場で思いついた予定や意思を表すwillと、以前から計画している予定を表すbe going to~の違いについても説明があることから、これらの区別も含めた「未来表現の意味や働き」を理解しているかを確認することも可能である。

また、前置詞について新学習指導要領解説では、接続詞などとともに「新設の文法事項として扱うことにした」とあり、「前置詞の用法に習熟することで、様々な定型表現を使いこなすことができるため、前置詞の用法の基礎を中学校段階で身に付けることは発信技能を育成するために必要である」とされている。現行のNew Crown 2 では上述のLesson 3の本文に from~to~とuntil~が用いられている。

3.1.2 「技能」の評価規準例

「学習評価に関する参考資料」に示されているポイント

「【事柄・話題】について、【言語材料】などを用いて、【内容】を即興で伝え合う技能を身に付けている。」が基本的な形となる。

【事柄・話題】には、当該単元を中心となる言語活動で扱う事項や話題等が入る。

【内容】には、当該単元の言語活動で伝え合う、【事柄・話題】に関する事実や自分の考え、気持ちなどが入る。

「約束タスク」の評価規準例

- ・ 週末の予定について、未来を表す表現（及び、または、もしくは、日時・期間を表す前置詞）などを用いて、事実や自分の考え、気持ちなどを即興で伝え合う技能を身に付けている。

「技能」に関する評価で重要な点は、指導する単元で扱う言語材料や使用する言語材料が提示されていない状況で、それらを用いて伝えあうことができているかどうかである。これはつまり、「技能」の定着を測定する言語活動をどの時点で行うかによっても結果が大きく左右される可能性があるということである。導入された言語材料に関する言語形式の練習、意味に焦点を置いた練習十分行われた直後の言語活動の中では使えていても時間を経ての活動で同じように使えるとは限らない。

3.2 「思考・判断・表現」の評価規準例

「学習評価に関する参考資料」に示されているポイント

「【目的等】に応じて、【事柄・話題】について、簡単な語句や文を用いて、【内容】を即興で伝え合っている。」が基本的な形となる。

【目的等】には、当該単元の中心となる言語活動の中で設定するコミュニケーションを行う目的や場面、状況などを、「〇〇に応じて」「〇〇するよう」などの形で当てはめる。その際、学習指導要領の「言語の使用場面の例」や「言語の働きの例」を踏まえて設定する。

「約束タスク」の評価規準例

・友達と一緒に勉強する約束ができるよう、週末の予定について、簡単な語句や文を用いて、事実や自分の考え、気持ちなどを即興で伝え合っている。

評価規準に示される目的、場面、状況に応じたコミュニケーションを成立させられるか否かには、言語材料以外にも様々な要素が関わっており、この要素を考えることが重要である。

「学習指導要領解説」では、この[やり取り(ア)]の指導事項における、即興性と会話の継続・発展に必要な適切な表現方法の重要性が強調されている。会話を継続・発展させるために必要なこととして挙げられている具体例は「①相手に聞き返したり確かめたりする、②相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする、③相手の答えを受けて、自分のことを伝える、④相手の答えや自分のことについて伝えたことに『関連する質問』を付け加える」であるが、これらは全てのやり取りに共通して必要な習慣的態度ともいえるべきもので、特に③④に関して必要な表現は場面、目的によって異なるであろう。今回の「約束タスク」のような合意形成が必要な交渉においては、具体的な提案、それに対する承諾、不承諾、代替案の提案などができるかどうかとも必要となるであろう。

3.3 「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準例

「学習評価に関する参考資料」に示されているポイント
 「【目的等】に応じて，【事柄・話題】について，簡単な語句や文を用いて即興で伝え合おうとしている。」が基本的な形となる。

「約束タスク」の評価規準例

・友達と一緒に勉強する約束ができるよう、週末の予定について、簡単な語句や文を用いて、情報や自分の考え、気持ちなどを即興で伝え合おうとしている。

やり取りの相手に配慮して、目的達成のために主体的に英語を使ってコミュニケーションする姿勢が重要である。

4. 「(知識)・技能」の観点からの「約束タスク」データの分析と考察

今回得られたデータを3.1で挙げた未来表現、日時・期間を表す前置詞という「言語材料」を用いる「技能」について分析する。活動参加者に対し「知識」を測るペーパーテスト等は実施していないが、大学受験準備中の高校3年生であることから、未来表現、前置詞共に知識としては十分理解しているのという推測はできる。焦点は使える「技能」として身につけているかにある。

なお、以降の会話データには同時発話の重なりは反映させていない。

4.1 未来表現（すでに決まっている予定を述べる、その場での意志を述べる）の使用状況

まず、既に決まった自分の予定を伝えるために17組34名がどのような表現を使ったかをまとめると表1のようになる。

【表1】スケジュール表に示された具体的な行動予定を伝えるために使われた表現

△は形に誤りがある

ペア		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
具体的な活動と共に	be going to~							△							△			○		△				△	△							△			○
	will	○	○				△				△	△	○			○	○				○								△						
	その他	○	○		○		○	○	○			○			△	△			○	○			○		△		△	△	○	△	△	○	○	△	○
I'm free/I can study/I have a plan等+時間帯		○	○		△	○	○	○	○	○	△	○	○	○			○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

be going toを使用8名、延べ11回、willを使用9名、延べ18回、両方併用した者はいない。

また、その他の表現を使った者は合計22名 延べ31回で、9名はbe going toまたはwillと併用、13名はbe going to, willは用いなかった。その他に使われた表現は次の通りである。

I have to~ 8 I must ~ 2 I want to ~ 1
I have a plan to~ 8 I have xxx 6 My schedule is, ~ 1

現在形 5 (I go shopping~.(2) / I go watching a movie~. / I practice judo. / We jog~.)

また、【表1】最下段にあるように、具体的な行動予定を言わずに○曜日の○○の時間帯には時間がある(I'm free~)、一緒に~できる(I can~)、予定がある(I have a plan.)等の表現は28名が延べ47回使っている。

その場で決めた意志を述べる場合にはwillを用いておりbe going toの使用は見られなかった。

-- OK, so then, we, I *will* wait at Tomura, Tomura's Library at ten.

-- One. Ah. We *will* eat, have lunch.

但し使うべきwillを使えていない場合もあった。

-- ~, so we study together, ~

また、会話データからは、話者が予定を表す最適な表現を自分なりに探りながら会話しようとしている様子が伺える。

-- I can, I *can* go to, I *can* study, I *will be able to* study at, at Sunday from ten to four.

-- What time *do* you, uh, *will* you free?

-- Ah, OK. I, but *I'm*, *I'll* shopping with Jun.

-- And, Sunday, *I have*, *I will*, *I'm going to* go to watch, watch movie,

活動後の自由記述「表現できずに困った内容」に記載があった9名9点のうち関係がありそうなものは3点、いずれも相手の都合を聞く表現であり、未来表現自体に困っている訳ではなさそうである。次に挙げるのはその3点の記述内容であり、矢印→の後ろは、実際の活動中の様子である。

「暇な日はありますか」

→ 日本語で「暇なとこ教えてよ」と発言する。その後のやり取りで次のような発話がある。

“I, I had, I have plan, えー on Saturday, えっと from eight o'clock to ten o'clock.”

「あなたは何時頃都合が良いですか」

→ “What time do you, uh will you free?”

「どんな予定があるか」

→ “Oh. I have plan to jogging with Hikari, and at 10 a.m. I have to, I have to go to, dentist, uh Ito dentist, so えっと…。 *Do you have the …schedule? Do you have empty schedule at 12 o'clock in Saturday?*”

4.2 未来表現の形の正確性

be going toやwillの後ろに動詞の原形を用いるかどうかは、むしろ、共に使う個別の動詞に左右される部分が多いようである。practice judo / watch a movie / go to the dentistのような表現は1例を除き正確に使われていた(誤用: I go to watching a movie. 現在形の動詞goを使ったのか、be going to の誤用でgo toになったのか判断はできない)。対照的に、日本語のジョギング、ショッピングという言葉の影響が強いのではと思われるjog, go shoppingの誤用が目立った。因みに、go shoppingについてはNew Crownでは2で導入されている。

jog を正確に使ったのは1名2例のみ、他は全て不正確であった。

I will jogging 4 I'm going to jogging 2 I have plan to jogging 1

I'm going to do jogging/ I have a plan doing jogging 各1

同様に買い物についてはgoとshoppingのつながりの部分の誤用も含めると8例あった。

I'm going to shopping 3 I will shopping 1 I have a plan to shopping 1

I will go to shopping 2 I'm going to go to shopping 1

この部分に関して、言い直して正確な形を使った場合もある。

-- Um. Saturday, I, I, I'm *going to shopping, go shopping* with Jun at four, so ~
他に誤りが多かったのは「時間がある」を表すI'm freeという表現である。I'm free. は多用されただけでなく、間違いの訂正も見られた。

-- So I'm from, uh, I *don't free, I'm not free* until twelve Saturday.

パートナーとのやり取りで修正した場合もある。

--B: What time do you, uh *will you free?*

A: *I free* eight o'clock to afternoon.

<途中省略>

B: Ah, I *will free* twelve to four, four. (この少し前にもI will freeを使用)

A: Four.

B. Afternoon, four.

A: *I'm free* eight to four.

B: Eight to four. ….. eight to four?

A: Eight to four.

B: Oh, so I'm free twelve to four, so Saturday, shall we eat lunch and ~

4.3 日時を表す前置詞の使用状況と正確性

【表2】日時を表す表現の使用状況 ○は正しい使用、△は誤用(他の前置詞使用)

ペア	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
this weekend	○		○		○		○		○		○		○		○		○	
on Saturday	△	△			△				△	△	△	△					○	
on Saturday morning	△				△					△				△			△	
in the morning										△							○	
from ten to twelve																		
after twelve before/until twelve	○	○																

【表2】のうちthis weekendは、AがBに「勉強しよう」と誘う上で日時を限定するための重要な表現であるが、ペア5、17は会話の中で特定しないまま、恐らくはA Bへの活動の指示に書いてあることによる理解で会話を始めてしまっている。ペア6は“What’s your plan on, on weekends?” ペア13は“Shall we study together in weekend?”で、ペア6の方はweekendsと複数形が使われていることもあり、指示書の情報がない状態で聞けば、Aの意図がBに伝わらない可能性がある。

予定を決める上で活動の開始時刻、終了時刻は重要な情報であり、前置詞の使い方によっては誤解を生じかねない。活動後の自由記述「表現できずに困った内容」に記載があった9名9つのうち6つはこの点であった（「何時から何時まで」3、「前置詞」2、「時間の表現」1）。会話データを見ると、全ての組で誤解のないように意思疎通が図られている。典型的な例は“from ~ to ~”のfromがないもの（【表2】の△12名）であったが、前置詞toを使うことで相互理解が成り立っている。前置詞toと数字のtwoについても何とか共通理解している。

--A: Ah, Oh:. But I, I'm going to watch movie with Masumi,
 B: Masumi 笑
 A: two
 B: to (←もしくはtwo どちらの意図か判別不能)
 A: Start two p.m.

B: Oh

学習する合計時間を組み合わせることでの確認も4組で見られた。

--A: And.. from, before noon, ..to noon. Two hour.

B: Two hour, yes, I can study. And then

曜日の特定に関しては前置詞と組み合わせずとも情報共有に支障ないが、生徒は適切な前置詞を探しながら活動しており適、不適両方使用している4名は最終的に正しいonを使った。以下の例では、長い会話の中でBが相手の発話内容に集中しながらも、適切な前置詞を探っている。

--B: 笑 I can, I can go to, I can study, I will be able to study at, at Sunday from ten to four.

A: Oh. I have a plan. (3ターン目)

B: You have?

A: From two o'clock. So let's study at Sunday, m? Sunday before noon?

<途中省略> (Bの影響で同じatを使った?)

B: 笑 In Saturday, I will go to jogging with Hikari (7ターン目)

<A: え? B: At the.. A: It's date? It's date, right? B: Date. It's date, and, A:

Oooh>

B: 笑 I, in Sunday, (10ターン目)

<A: I want to go. B: With Hikari? A: Yeah B: Do you like Hikari?

A: Actually, I love her. B: 笑 Ahaaa A: I love her, George.

B: 笑 And, I want, I will go to, I go to Ito dentist. A: Yeah? >

B: At ten on Sunday, ah, Saturday, and I have a judo practice on Saturday.

(15ターン目)

4.4 参考となる「学習評価資料」の採点基準

仮に設定した評価規準例から17組34名の到達度を判断するとどうなるだろうか。「a:十分満足できる」「b:おおむね満足できる」「c:努力を要する」の採点基準をどうするかであるが、まず、「学習評価資料」の第3編事例1の評価例を参考にする。

事例1は中学3年生レッスン1～レッスン3の三単元後のパフォーマンステストを扱っており、「技能」の評価規準は「野菜の歴史について考えたことや感じたことなどを、受け身や現在完了形などを用いて伝え合う技能を身に付けている。」、採点基準の例は次の通りである。

- a : 誤りのない正しい英文で話すことができる
 b : 誤りが一部あるが、コミュニケーションに支障のない程度の英文を用いて話すことができる
 c : bを満たしていない

これに対する生徒のやり取り例（抜粋）と採点結果例は次のようになっている。下線部が判断の例としてあげられた部分である。（AIに関する短い文章を読み互いの意見や感想を言いあう）

-- B: Article write AI fridge. No waste food if we can use it. 【評価 b】

A: I think so, too. Article writes AI makes our lives better. 【評価 a】

-- D: Yes. AI great. Do you think…? 【評価 c】

C: Yes. Article wrote, “AI products will change our lives in the future.” I think so, too.

AI has changed our lives now, not only in the future. I using AI in my smart phone.

【評価 b】

まず確認すべき点は、仮に「受け身や現在完了」という目標の言語材料が設定されているも、実際のパフォーマンステストにおいて生徒がそれらを使うとは限らないと了解されていることである。技能の評価規準における「【言語材料】などを用いて」の「など」に集約されるこの点には注意する必要がある。あくまでも、自分の考えたこと感じたことを伝え合う、その伝え方「思考・判断・表現」の部分の評価に重点が置かれているということであろう。（事例4には実際に「そのように工夫しても特定の言語材料を使用させることが難しい場合も考えられる。」という記述もある。）

また、この例には「技能」の採点基準作成や採点の難しさが表れているように思う。例えば採点基準の例のように「a : 誤りのない正しい英文で話すことができる」とする場合、学習したての言語材料を一時的に誤りなく使える場合、意味交渉の場面で十分に経験も積み自動化されている場合もある。根岸（2011）は文法項目について次のように述べている。

「日本の英語学習環境を考えると、学習者は、多くの場合、授業で文法規則を明示的に教えられることで宣言的知識を獲得し、そこから練習によりその宣言的知識を手続き的知識に変容させることになる。しかしながら、今日では意味に焦点をおいた練習のみならず、言語形式も不十分な状態にあり、手続き的知識に変容する文法項目は多くないと考えられる」

新学習指導要領は、この不十分な状況を改善することを目指しているとはいえ、手続き的知識に変容する部分が一気に増えるものではないと思う。学習経験や日本人学習者における習得の難易度、話す[やり取り]特有の即時性ゆえの間違いの多さなどを考えると、特に中学校の段階では、誤らずに話す a 段階に至る生徒は極めて少数という前提で、むしろ形成的なフィードバックに重点をおくべきだろうか。

大半の生徒のレベルとなるであろう「b:おおむね満足できる」にあたる「コミュニケーションに支障のない程度の英文」をどう考えるかも難しい。事例1のやり取り例には受け身、現在完了は1箇所も使われておらず、bとcの判定の境目は、動詞があり主語+動詞を備えた文で話しているかどうかのようである。では、c判定の“AI great.”は“AI is great.”と理解できないか、b判定の“No waste food if we can use it.”の“No waste food”の部分は理解できるのか、などの判断は教師側の受け取り方に個人差もありそうである。また、「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準例で「簡単な語句や文を用いて即興で伝え合う」と語句の単位でもその場で伝えあえることを優先しているようであり、この点との整合性も考える必要があるのではないか。

4.5 「約束タスク」未来表現の採点に関する考察

「約束タスク」の中では、スケジュール表を元に確定している近未来を語ることになり、またスケジュールの中には習慣的に行っていると思われるジョギングや柔道の稽古も含まれる。従って未来を表す表現とは言っても、現在進行形や現在形などを使って伝えられる予定もある、つまりタスクで使える表現にはかなり幅があることを想定しておく必要がある。be going to~とwillのどちらを使うかについても、本校のアメリカ人ALTに尋ねたところどちらも可だった。

では、will jogging, go to shoppingのように恐らくジョギング、ショッピングという日本語の影響などで間違いやすいものについて、どれくらい厳しく採点するか。形成的評価の学習者が振り返り、気づき、修正していくという観点からすれば、採点基準を高く設定して、間違えて使っていれば評価bとし、生徒にaに到達するため必要な修正点として意識させることもできる。

また、それまでの言語活動経験とのバランスや生徒の実情に合わせて各学校が採点基準を低く設定することも可能である。未来表現のbe going to~, will~, 現在進行形を適切に使えるレベルは、今回データを取った高校生たちの到達レベルとしては適切かもしれないが、中学生にはどうか。ブリティッシュカウンシルのLearn EnglishのサイトではFuture PlanはIntermediate C E F RのB 1レベルに位置付けられている（British Council 2011 ‘A Core Inventory for General English’ではwill, be going to, 未来の進行形、個々の項目はA2に分類されている）。あくまでも、目的を達成するために必要なやり取りのなかで、その目的を達成することの障害になるかどうかという視点を大事にしながら、担当者が話し合う必要があるだろう。

4.6 技能を身につけるための言語活動の重要性

やり取りの言語活動における「技能」の採点、評価の難しさは別として、「知識」を「技能」として定着させていくための使用機会の必要性は非常に高いことを、今回のデータ収集

活動で実感している。特に中学校までの言語材料を高校の「具体的な課題等を設定した活動」で使いながら定着していく必要が有る。中学では導入されるべき言語材料がたくさんあるため、ある1つを重点的に取り上げられるのは3年間の中で1単元のみである。生徒が使い慣れるための言語活動を、それ以降も帯活動などを活用し頻繁に行うことは奨励されているが、多くの時間は費やせないであろう。「約束タスク」では“I'm free from ten to twelve on Sunday.”のような中学既習事項と高校教員が捉えているもの、高校生が知識として理解しているものでも、すんなりと正しくは使えていなかった。同時に、活動しながら正しい表現を探り修正したり、相手から学ぶ姿勢も十分に見て取れた。やはり、慣れの問題、使用機会の少なさを解消する必要がある。同時に誤用の分析や適切なフィードバックについても考えていかなければならない。

5 「思考・判断・表現」の観点からのデータの分析と考察

5.1 「約束タスク」の課題達成状況

【表3】約束タスクにおける各ペアの課題達成状況 *は問題ありの部分。

ペア	予定の決定 (数字は複数の決定事項を話題にした順序)				
	日時	場所	学習科目	その他決定事項など	
1	○1 日10-12時	○2			1の後、途中柔道やジョギング等予定の活動そのものにも話が及び、2へ
2	○1 土12-16時				
3	○1 日10-12時 2 土12-16時	○3		共に昼食	1が早々に決定し2の二日目を足す。
4	○1 土12-14時	○2			1決定後Bから場所の質問があり2へ
5	○1 土12-13時 2 日10-12時			共に映画	1、2決定後余った時間でAが予定にある映画にBを誘い、映画の内容へ。 (土曜日の約束も有効なままなのか日曜日だけなのか不明)
6	○1 日10-12時				1決定後、時間まで30秒間沈黙して終了
7	○1 土12-14時				
8	○1 土12-14時 2 日10-12時				時間半ばで1決定後、2、二日目を決定
9	*○1 日12時				*映画を観に行く約束になっている。開始時間のみで終了時刻わからず 初めに合意に達した日時を否定してまた最終的に同じ日時の約束になる。
10	○1 土12-15時	○3	○2		1決定後、時間を埋めるため5秒程度の沈黙の後Aから2の提案。決定後 再び15秒ほどの沈黙の後Aから3の提案。

11	○1 土12-13時	○3	○2		1 決定後、A が科目の希望を聞く。B が科目の回答の後場所も提案、その 後終了まで科目の話。
12	* 1 日8-12時				* 既に予定が入っている時間に約束しており正しくない
13	日10-12時			共に昼食	
14	○1 日10-14時	○2	○3		時間の半分で1、2、3まで決定し、残りの時間は自分たちの予定の話
15	○1 土12-14時	○2			1の決定の後Aから場所の提案
16	○1 日10-14時				
17	○1* 土12時				* 開始時刻のみ決定

このタスクでは「友人と日程を調整し予定を決める」ことが目的（課題）となるが、17組の達成状況は【表3】の通りである。この活動では3分後の終了合図まで会話を続けるよう口頭で指示があった。全組日時の調整を制限時間以内に終えたが、4組はほぼ時間いっぱいを使って日時の調整までが終わり、他の13組は時間に余裕があった。うち1組は話題を探しているうちに終了時間となり、もう1組は30秒間沈黙して終了となった。ペア12は他の予定が入っている時間帯に約束をしてしまっている。ペア9は映画へ誘いになってしまい、会う時刻の約束で終わっている。

生徒はどの時点で「予定を決めた」と判断したのだろうか。「日程を調整し予定を決める」という指示があり、スケジュール表を渡されての活動なので、全ての組がまず日時を調整している。加えて7組は「場所」や「学習する科目」の調整を行った。しかし、これらが予定調整の一部と捉えられていたのか、3分間の活動時間を埋めるためのものかは判別できない。ペア10のようにしばらく沈黙の後に、学習科目や場所を話題にしている組もあるので「予定が決まったと判断した時点」で終了する活動であったら、日時の調整のみで終わったかもしれない。

このタスクではAに対して「相手を誘い」という指示、Bには「一緒に勉強しようと誘われるので」という情報が与えられた。これに対し、17組全て指示通りにAが会話を始めたが、ペア9は試験ではなく映画に誘うという間違いをした。またペア6はAが目的を伝えな

いまま”What’s your plan on, on weekends?”と会話を始め日程調整に入った。

使用された「誘う」（言語の働きの例(オ)相手の行動を促す)表現は次の通りである。

Shall we ~? 6 I want to ~. 5 Let’s~. 3 Can we ~? 1 Why don’t you~? 1

試験があるからという理由と共に誘ったのは3例であった。また、全ての組のBはAの誘い、問いかけに”Yes.” “Yeah.” “OK” など承認の反応を示した。

5.2 会話の継続の状況

今回のタスクでは約束を成立させるために、相手の予定を尋ねる、自分の予定を伝える、日時の提案をする、提案を承諾する、不承諾の場合に説明したり代案を出す、正しい理解のために確認する、などは必要と思われるが、どのようなやり取りが行われただろうか。

5.2.1 相手の予定を尋ねる

【表4】 予定調整を始めるために、相手の予定をどのように尋ねたか

手法の欄の記号：-- 使用無し（直に具体的な日時の話に入る） * 表現できず 1 都合の良い日時を尋ねる

2 具体的な日時の都合を尋ねる 3 自分の予定を伝えた後に相手の都合の良い日時を尋ねる

ペア	使用者	手法	使用表現 ～記号は発話の省略を表す（ ）内の数字は沈黙の秒数
1	A	3	A: Um, I have a plan to shopping with Jun Saturday afternoon, and Sunday, I will go to movie with Masumi at ABC Cinema, so I want to study with you, so exc, except these time. B: Umm A: How about you? George?
2	B	*	B: いつ暇ですかって言えないな。どうしよう。… 暇なとこ教えてよ
3	A B	1 2	A: When do you like to study? B: How a... Sunday? Sunday? A: Ah, Sunday B: What time do you, uh, will you free?
4	A	1	A: ~ I, we have exam, so why don't you study at weekend, this weekend. Do you have any, do you have any schedule? B: Oh, えー I, I'm going to jogging with Hikari in, あ on Saturday morning
5		--	(AのLet's study togetherに対しBが同意した後AがI want to~で始める)
6	A	1	A: えー 何だろう What's your plan on, on weekends? B: On, on Saturday,
7	A	2	A: Um. Are you free in Saturday at twelve, twelve o'clock? B: Twelve. Yeah I'm free at twelve.
8	B	1	B: えー (2). What time.. OK? (笑) A: Uh, in Saturday,
9	A	1	A: えー When? ..When.. do you make it? ° make it でいいのか? B: Yea, eh, eight o'clock, mm? from eight o'clock to ten, we have to jog with Hikari ~
10	A	1 2	A: Let me know your schedule. B: Oh. A: Do you have time Saturday? Saturday, Saturday, noon.
11	A	1	A: Do you have some day? B: OK A: some, do you have a good day for studying?
12	A	1	A: So, did you make schedule? B: Schedule? Oh, Weekend, eh

13		--	(AがShall we study together, ..but I'm going to shopping with John~のように自分の予定を話す)
14	A	1	A: So, when is your free time? B: Ah, Saturday and Sunday's morning, I will jogging with Hikari, so,
15	A	2	A: ~, err, I have, how about, um, Saturday's morning? B: Saturday's morning?
16	B	2	A: ~this weekend? B: Yeah. What time will we start? I have an appointment with Hikari ~
17	A	1	A: えー When is your free, free time? B: Free time. Umm. Err I, next Saturday, ~

ペア5、13のAは、Bが誘いを承諾した後、相手の都合を尋ねずに、自分の希望や予定を述べ始めたが、残り15組は、主に勉強に誘ったAの方が、Bの承認を聞いた後で都合の良い日を尋ねた。この中で、1Aのみ、まず自分の予定を述べた上で相手の予定を尋ねた。この手法は日時調整のためには効率が良いが、誘っておいて「土日の午後は遊ぶ予定が入っているのでそれ以外で」と告げるのは、相手との関係性にもよるが、実際のコミュニケーションならば失礼な印象を与えかねない。

使われた表現は【表4】の通り様々である。日本語を使った2B、文にできず単語を並べた8B (“What time…OK?”)、表現の正しさについて自問自答した9A、言い直した11Aのように、適切な表現を見つけるのに苦労した者が多い。活動後の自由記述「表現できずに困った内容」で、前置詞以外に唯一回答があったのもこの部分である。「いつが空いているか」を3名が挙げた。

5.2.2 承諾する

承諾の意思を示せない者はいなかったが、承諾に使われた表現は限られていた。

OK 22 OK, OK 14 OK, OK, OK 2 はい 1 Ye 1
 Yeah 18 Yeah, yeah 1 Yes 17 Yes, yes. 5 Yap 1
 Nice 3 Very nice 1 That's nice. 1 It's nice. 1 It's so nice idea. 1
 All right. 3 I think so, too. 1 I can, I can. 1 Pretty good. 1

OK、Yes、Yeahが使われた回数が圧倒的に多くOK, OKとOKを2回、時には3回重ねることも多かった。重ねることによって賛成の気持ちを強く表したいのか、クセなのかわからないが、普段の授業中の生徒同士のやり取りでも多く聞かれる。英語のネイティブ・スピーカーにとってOK, OKのように複数回重ねる場合、「あなたの言いたいことはわかったから」と遮る時に使われる(Wong and Waring 2010, p. 91)、またOK, YesはUm, Ohなど同様、相手の発言を認識したと表すためにも多く用いられていたが、日本人は相槌を頻繁に打ちすぎで違和感を与える(Wong and Waring 2010, p. 93)ことも含め注意が必要である。

5.2.2 不承諾の場合の対処

【表5】不承諾の表現（相手からの提案に対し不承諾があったペアのみ）

手法の欄の記号：1 言い淀み、間投詞、少しの間などを挟む 2 「予定がある」と告げる

3 具体的な予定を告げる 4 他に良い日時がないか尋ねる 5 代替案を出す

ペア	使用者	手法	使用表現 ～記号は発話の省略を表す（ ）内の数字は沈黙の秒数
1	A	1, 2, 5	A: Oh. I have a plan. B: You have? A: From two o'clock. So let's study at Sunday, mm? Sunday before noon?
5	B	(1), 2, 3	A: Then let's study. Ten, ten o'clock to four o'clock on Sunday. B: OK OK. .. Oh, Sorry! (自分のスケジュール把握が間違えていたことに気づき訂正) A: (笑) B: I have a plan. Two, two to A: Um B: From two to four, A: Ah. OK. B: I go to Cinema. A: じゃ OK. Let's try ten, ten a.m. to twelve. B: Yes. A: On Sunday. B: Nice. That's nice.
15	B	1, 3, 4	A: (笑) Err. I have. How about, um, Saturday's morning? B: Saturday's morning? A: Yes. B: Oh. I have plan to jogging with Hikari. And at 10 a.m. I have to, I have to go to, dentist, uh, Ito dentist, so えっと.... do you have theschedule? Do you have empty schedule at 12 o'clock in Saturday? A: Oh, I, I have, I have a plan to shopping with Jun, but it, it is, it is four, four o'clock, so I, I, it's OK.

具体的な日時を提案する形で交渉した組が少なかったため不承諾の場面も3組であった。他の組は都合の良い日時を聞き合ったり伝えあったりする形で日時の調整をした。3組の不承諾をした側は皆 “Oh” という間投詞で話し始め、5 Bは、うっかり承諾してしまった後予定が入っていることに気づいたため、「驚き」を表す “Oh” であるが、1 A、15 Bは「残念」であるというニュアンスで使われている。Wong and Waring (2010)には、このような “reluctance markers” や silenceなどで一呼吸置く、和らげる、説明するなどをせずに不承諾を示すのは日常会話では失礼になるが、日本人の英語話者の多くが失礼にならずに断ることが苦手とある。

Dispreferred actions, on the other hand, are produced in marked formats with delay, mitigation, or accounts. (p.63)

The difficulties that Japanese speakers face in giving dispreferred response became salient topic of online discussion in my CA class. “she did not know how to say ‘no’ without being rude. .. (p.64)

上の3組の場合、間投詞を使い、予定があると説明し、他の日時を探るような問いかけや対案を示すという流れで会話が継続できている。

5.2.3 確認の手法、表現

【表5】理解の明確化のための手法

ペア	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1 聞き返したり確かめたりする	○	○		○		○	○	○	○	○				○	○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2 相手の言った日時等を繰り返す		○				○		○	○	○	○	○		○				○		○		○		○		○		○		○		○		○		○
3 自分の言ったことを明確化のため繰り返す	○	○				○	○			○	○			○	○	○								○	○	○		○		○						
4 約束内容を再度確認する	○									○				○																○						○

【表5】の手法1、聞き返す時には、相手の言った鍵となる単語を上昇調で繰り返すことが多かったが、具体的な質問による明確化も見られた。手法2のような、相手の言ったキーワードの復唱も多用された。復唱しながら自分のスケジュールと比較して考える時間をとることができ、間違いがあれば相手に反応してもらえる方法である。また、3のように自分の予定、提案を伝えた側が、相手の反応を受けて、前述を明確化のため繰り返す場合もあった。その場合はキーワードを繰り返すだけでなく、情報を追加するなどして誤解を防ごうとする様子も見られた。

--B: Which library? (手法1 具体的な質問による明確化要求)

A: Which library.. (手法2 考える間を必要としていると思われる)

B: Sakura library or...high school library? (手法1 具体的な質問+手助けのための提案)

A: High school library.

B: Oh, OK, OK, OK.

--B: What time?

A: Eh, sixteen o'clock.

B: Sixteen? (手法1)

A: Sixteen. (手法3)

B: Sixteen. (手法2)

A: Four o'clock. (手法3)

B: Ah, OK.

A: p.m. (手法3)

また、手法4のように、少数ではあるが、決めた予定を確認した組もあった。

--A: OK, so then, we, I will wait at Tomura, Tomura's Library at ten.

B: OK, OK.

--B: Yes. Then ten-twelve, study, and two-four cinema.

A: Yes.

5.3 意味交渉に難があったやり取りの例

5.3.1 誤った時間に日時設定した組

最終的にはBが都合の悪い時間も含むAの提案を承諾してしまったが、スケジュール表を確認しないで返事をしたのかもしれない。Bは全体を通して、自分の予定や考えを適切に表現したり、十分に説明したりできておらず、Aに意図が伝わっていない可能性もある。また、AはBの提案に答える際に、午前中ならば空いているという結論部分を最後に回しているため、Bの理解には負担がかかっている。

(.)は短い間の沈黙、()内は1秒以上沈黙している際の秒数

--A: So, did you make schedule?

B: Schedule? Oh, Weekend, eh, mm, eight a.m. weekend schedule is, eh, Sakura Park..., meet at Sakura Park and jogging, so I didn't. (ジョギングがどちらの曜日かは説明がない)

Sunday, ten a.m. OK? (提案)

A: Um. Eh, I, I'm going to go to shopping with Jun. (日曜の予定ともとれる出だし)

B: Oh

A: Eh, in Shibuya.

B: Um

A: In Saturday afternoon, (ここで初めて土曜日の予定だとわかる)

B: Saturday afternoon. Oh.

A: Four o'clock.

B: Oh.

A: And, Sunday, I have, I will, I'm going to go to watch, watch movie.

B: Oh.

A: ABC Cinema, from two to four, four o'clock. So I, I have enough time to study in, before

noon. (ここでようやく日曜日は午前中が空いていると述べるが、相手の提案を受けて10時-12時を提案するまでには至らない)

B: Oh, before noon. Before noon? Umm.

A: Or.. Um

B: Um... (2) just, (2) Saturday and Sunday, just noon is OK.

(適切な表現が見つからないが「午前中」という提案に不承諾を示す)

A: Oh, so. (2) um?

B: Moreover, Sunday is (.) very, (.) enough time. (ある種の明確化。日曜日の方が良い理由)

A: (Before) noon? (Beforeと言っているのではないか、よく聞き取れず)

B: (笑) (質問への答え、明確化のための情報追加をせずに終わっている)

A: Oh, じゃ Shall we study, ah, shall we start to study on Sunday eight o'clock?

B: OK (声の調子から困っている様子ではない。スケジュール表を十分に確認せずに答えているのかもしれない)

A: To?

B: Twelve, uh, noon.

5.3.2 日本語使用が目立つ組

日本語使用が目立つ組が2組あった。この2組では表現に困った際の自問自答や相槌だけでなく意味交渉にまで日本語を使っている。英語で話す意思はあり、適切な英語表現を探る姿勢を見せる一方で、タスク実施時の環境なのか、二人の関係性なのか、安易に日本語にスイッチする雰囲気になってしまった。

1 組目抜粋

--B: Yeahしか言ってない。いつ暇ですかって言えないな。どうしよう。

A: Umm I, my schedule is,

B: うん

A: Saturday, Saturday's うーんとうーんと eight o'clock, um? Um? わかんない、どうしよう、どうしよう

B: 暇なとこ教えてよ

A: うんとSaturday, "Saturdayの"って言いそう"Saturdayの"

B: Saturday?

A: Saturday is えーっと eight, from eight o'clock to two o'clock... fourteen o'clock っ
て言った方がいいの?

B: Ah, OK, OK. えー I, I had, I have plan

A: うん

B: えー on Saturday,

A: うん

2 組目抜粋

-- A: So: (.), Shall we? こういうの? ってわかんないけど

B: うんうんShall we?

A: Shall(.) we (.) study (.) this (.) weekend?
 B: うんうん Yes. 笑 Oh
 A: Oh. Um (3)
 B: えー (2). What time (.) ok? (笑)
 -- A: Sunday? Sunday I will go to movie theater with Masumi,
 B: Oh, Doraemon! (笑)
 A: Yes. Doraemon. (笑) So, うーん、ちょっと厳しいね。(都合が悪いことを日本語で)
 B: Uh, all day?
 A: No. (笑) I want to sleep long time in morning, and afternoon, go.. to...
 -- B: To ジョギング. Morning, in morning, Sunday morning.
 A: Oh, じゃSunday, Sundayは (日本語を混ぜて質問文にしている)
 B: I can go. Sunday 10時から (笑) / can go study tenから (笑)
 A: (笑) Oh.
 B: So ten.. a.m... from ten a.m. to twelveまでできる?
 (英語でも言っているのに日本語も入れている)

この他の組で日本語が使われた場合は次の通りである。

間投詞: 「あー」「えー」「んと」など 多数

相槌: 「うん」「はい」の2名2回のみ

言い間違いを慌てて訂正: 「じゃない」「あっ」「違う違う」「いや」「あれ?」など7名
 10回

課題が終わったが次をどうするか相談: 「終わりじゃん?」「どうする?」など3組

英語表現に困った時の自問自答: 7名

相手に助けを求めているわけではないが、相手が反応している場合も含む。

-- B: Food Court and there is 図書館はなんて言う library

-- A: えー On Saturday, I will, I will jogging with Hikari at Sakura Park, entrance, and
 ten あ、えっ何だろう and I will go 歯科、歯医者さんて、歯医者さん dentist、えー

at ten 午前、午前中は a.m., a.m., and so I have, I have judo practice えー at four
 p.m. And on Sunday, I jog, I will jogging with Hikari at Sakura Park at eight a.m.
 And I'm, so, I will be free on その後、その後 after that.

-- A: えー When? ..When.. do you make it? make itっでいいのか。

-- A: Ah, no, I have, eh, at two o'clock, two o'clock p.m., I'm going to watch, watch じゃ
 ないか watch movie, with Masumi.

-- A: But also, I'm free えー…なんて言うんだっけ、なんて言うんだっけ。

B: Before? Before noon?
 A: まいいや but, also I'm free until four p.m, until four p.m., so..
 -- A: じゃ I, we decide, decide? (笑)「これで決まりだ」みたいのなんて言うんだろう。
 B: Oh... All right? (笑) All right.
 A: All right.
 -- B: Oh, ten o'clock I will go to, go to 歯医者って
 A: Den, den,
 B: Dentなんかなんとか but I'm free for twelve for four. Uh? Twelve to four.
 (結局、日本語で済ませている)

5.4 「学習評価資料」の採点基準例

資料の例は中学3年の単元1～3の指導を基にしたもので、[やり取り]ア～ウを総括的に扱っており、下の条件3が[やり取り]アにあたるものだが、採点基準としては条件1～3をいくつ満たすかで判断されている。

パフォーマンステスト採点基準：

(AIに関する短い文章を読んでALTに聞かせるべく互いの感想や意見を話し合う活動)

「思考・判断・表現」について、単元を通して指導したことを踏まえて以下の3つの条件を全て満たしていれば「b」としている。なお、生徒の実態や指導の状況を踏まえ、全ての条件を満たしていれば「a」、2個なら「b」、1個以下なら「c」とすることも考えられる。

条件1：読んだ英文を引用するなどしている。

条件2：自分の考えたことや感じたことなどを理由とともに述べている。

条件3：相手の考えを求めたり、話題を広げたり深めたりしながら対話を継続している。

aになるのは「自分の考えを詳しく述べたり、効果的に引用したりしながら、3つの条件を満たしてやり取りしている。」場合である。(下線部は筆者)

生徒のやり取り例と採点の結果例：

Student A: What did you think about the article? [条件3]

Student B: I think AI is great.

Student A: Why do you think so? [条件3]

Student B: Article write AI fridge. [条件1] No waste food if we can use it. [条件2]

Student A: I think so, too. Article writes AI makes our lives better. [条件1]

Student B: ... My family using AI ... AI 掃除機. We can get free time. [条件2] ... You want?

Well..., you, you ... (と言って相手の発話を求める手の動きをする。)

Student A: Yes. I want AI... cleaner. AI product is very useful because it helps us. [条件2]

Aは「3つの条件を満たしてやり取りしている」 b、

Bは「条件3（対話の継続）を満たしていない」c

（ただし質問しようとする状況が見られたため主体的に学習に取り組む態度がb）

5.5 「約束タスク」の「思考・判断・表現」の採点についての考察

約束タスクの対象の指導事項[やり取り]アは「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」である。約束を成立させるために必要な「対話の継続」の観点から必要な要素を考えると、簡単な語句、文を用いて、相互の誤解を生まないために質問、確認したり、それに対し適切に応答することが必要である。

また、[やり取り]ア、即興での対話の継続の目標は全ての言語活動の基本となるものであり、様々な活動において同時に測定可能、すなわち他の目標と組み合わせて測定されることも多いと考えられるので、[やり取り]の次の段階イと組み合わせてみる。イは「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。」で、情報や考えを整理してわかりやすく伝えること、相手からの質問に適切に反応することを目標としている。

そこで、「約束タスク」の採点基準を例えば、次のように設定してみる。

a：「簡単な語句や文を用いて自分の予定や希望をわかりやすく整理して伝えている。また、お互いの予定や希望を正確に把握するために適切に質問、確認をしたり、質問に答えたりしている。」

b：「簡単な語句や文を用いて自分の予定や希望を伝えている。理解が不確かな場合に質問、確認したり、相手からの質問に答えたりしている。」

c：「bを満たしていない。」

この場合、必要な情報を伝えていない、不明な点があっても質問、確認をしない、相手の質問に答えない場合はcとなる。この基準で採点すると、5.3.1で取り上げた組のBや、次のBはc判定となる。いずれも発話量が少なく、必要な答、情報提供をしていない。

--A: Let's study together, with me. Together this weekend.

B: Oh. Nice.

A: Let me know your schedule.

B: Oh. (要求に答えていない)

A: Do you have time Saturday? Saturday..., Saturday, noon.

B: Oh... noon (質問に答えていない)

A: Ten o'clock?

B: Oh, ten o'clock I will go to, go to 歯医者って

A: Den, den

B: Dentなんとかなんとか but I'm free for twelve for four. Uh? Twelve to four.

(歯医者の表現は出てこないまま進む)

A: Um Saturday, I, I, I'm going to shopping, go shopping with Jun at four, so we study together, twelve to three ..o'clock.

B: Oh. OK.

それでは判断の条件となる重要な伝達、応答、質問などを日本語で行っている5.3.2の2組4名をどう判断するか。「あっ、ちがう」のように思わず口をついて出てしまった日本語とは違い、重要な機能を持つべき発言を日本語で行っていればc判定とすべきであろう。

この4人は実は日本語の部分を消してみると、次の例の様に十分な意味交渉を行っている。

--B: Ah, OK, OK. I, I had, I have plan on Saturday, from eight o'clock to ten o'clock. So if, if, if we will study with..., study with, on Saturday, I, I want to study with from twelve o'clock to two o'clock.

A: Oh..., OK.

B: OK?

A: OK.

B: Four, four hours? (笑)

A: Four. Umm... four? four か Ah, twelve o'clock, ah, from twelve o'clock to two, two, fourteen o'clock, we eat lunch.

実際にパフォーマンステストという状況で日本語を使わない意識があれば、b判定以上の力を発揮できると思うが、逆に、授業内の大勢での一斉活動などにおいては安易な日本語使用に流れやすく、「主体的に学習に取り組む態度」の観点からも生徒への意識付けを図るべき点である。

次に評価aとbの判断について考える。開始から1分40秒で日時、場所、学習教科を決定し残りの活動時間を埋めるために、各々の予定について話を継続発展させていた組の例である。

--A: I want to study with you this weekend.

B: Yes.

A: So *when is your free time?*

B. Ah, Saturday and Sunday's morning, I will jogging with Hikari, So,

A: Uh

B: I can't do, but, *and Saturday is, will busy a little, so Sunday is better.*

A: *Sunday, I go to, I go watching a movie with Masumi,*

B: Ah,

A: At ABC Cinema,

B. Ah,

A: *So, I, I can study with you in the morning.*

B: *Yeah, er, I, I can study with you in Sun, on Sunday, from ten.*

A: *From ten, OK. From ten to..?*

B: *Ah, ten to.*

A: *I want, er, from two, um from ten to*

B: *Two?*

A: *Two. Two p.m.*

B: *Yes, two p.m. O.K.*

A: *Four hours.*

B: *Yes.*

A: *We can study together.*

B: *OK.*

A: *Eh, I go your house. I'll go your house.*

B: *OK. Thank you.*

A: *So,*

B: *(笑)*

A: *what subject do you, do,..*

B: *Ahh,*

A: *do you study?*

B: *Of course, English,*

A: *Of course, English. Yes, I like English.*

B: *(笑)*

A: *(笑) I like English.*

B: *We want to, only English, um, study only English.*

A: *And maybe we learn World History in English.*

B: *Yes.*

A: *And we can study Math, Mathematics in English. (ここまでで1'40") <以下省略>*

A B共に自分の予定や提案を十分かつ整理して伝えているだけでなくAが適切に質問や確認をし、Bも適切に応じているため円滑にやり取りが継続し、必要事項を決めている。Aの判定はaとした。問題はBの判定である。Aと比べると質問や確認などは少なくYes, OK.などの応答が多いのでbという判断もできる。しかし、Aが会話をリードする形になっているために受ける側に回っているだけとも考えられる。特にこの後Aが科目の話で会話を引き延ばそうと苦労していた時に、自分からスケジュール上の歯医者や柔道的话题を提供、発展させており会話の継続に貢献している。実際にこの生徒はデータ収集より8ヶ月前の外部テストでスピーキングについてはB1.1レベルと判定されている。やり取りには、相手の技能のレベルに加えて、性格や関係性も反映されてくるため難しい部分である。

5.6 「思考力、判断力、表現力」における具体的な課題などを設定した言語活動の重要性

具体的な目的、場面、状況を設定した言語活動では、円滑な人間関係を保つ会話ストラテジーの重要性がより浮き彫りになる。より効果的なやり取りに必要な表現だけでなく話者交替などのパターンの特徴を学ぶことも大事だとわかる。「約束タスク」同様にAB異なる予定表を渡して未来の予定を伝える練習をしたとしても、具体的な設定をせずに行えば“I have a judo practice in the morning. After lunch I’m going shopping with Kate.”などのように個々の予定を機械的に全て伝えて終わる可能性もある。誘い方一つ、相槌の打ち方一つを取っても、試す、悩む、振り返る（分析する、フィードバックをもらう）、気づく機会は重要であり、経験することで学ぶことは多い。今回の分析では「約束タスク」をパフォーマンステストと仮定して採点基準などについて考えたが、このような活動は形成的観点から日常的に行うべきものである。ただ、それをするには、教員の意識改革だけでなく、教育環境の改善が欠かせない。振り返りの為のデータ分析などを、教員が全て担うのは非効率である。録音機器などが整備されていく今後は、ネイティブスピーカーの会話モデルがあり、生徒が自分たちの会話と比べたり、手本に練習できると効率が良いであろう。また、日本人に特徴的な弱点など我々日本人教員にはわかりにくい部分についての情報も必要である。また、観点別評価をより正確なものにする為には観察による評価を頻繁に積み重ねるべきという点からも、生徒の困難や活動状況を把握する為にも、教員のその場での観察がしやすい環境整備が必須である。40人20組が密集してやり取りする声が飛び交う教室内で、全生徒の活動を把握したり、一部ずつでも順番に観察評価するのは非常に困難であり、是非少人数クラスが促進されていくべきである。

6 終わりに

今回分析した「約束タスク」は日常様々な形で現れる「即興的な会話の継続」の中の1つにすぎない。一度でもこのような言語活動を行う機会があれば良い学習機会になると思う一方、一度だけでは不足だとも思う。また、会話の継続一つでも様々な目的、場面を扱う必要があることも事実であり、すべきこと、取り入れたいことの多さと時間の制約を考えると悩ましい限りである。

また、具体的な目的などを設定した言語活動の重要性をデータから実感したからこそ、このような活動が「とりあえずパフォーマンステストしなければならないから」の活動にならないような我々教員の意識、取り組みに加え、研究と環境整備も重要であると考えます。

引用文献

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説 外国語編」pdf版

文部科学省HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

文部科学省国立教育政策研究所（2020）「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考

資料 中学校外国語

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_mid_gaikokg.pdf

根岸雅史 他（2015）*NEW CROWN ENGLISH SERIES 2*. 三省堂

根岸雅史（2011）「文法テストはこのままで良いのか」『日本言語文化研究会論集 2011年 第7号』

Wong, J. and Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A*

Guide for ESL/EFL Teachers. New York: Routledge.

British Council (2011) EAQUALS Core Inventory for General English

[https://www.eaquals.org/wp-](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf)

[content/uploads/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf](https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EAQUALS_British_Council_Core_Curriculum_April2011.pdf)

British Council Learn English HP *Future Plan*.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/future-plans?page=1>

4 日本語と英語の「ロジック」への気づきを促す実践的な研究 —「ロジック」と「スキーマ」の視点から—

齋藤 嘉則・福本 香緒里

1. はじめに

齋藤嘉則(2020)では、外国語(英語)科(以後、「外国語科」、または「英語科」という。)の目標にある「見方・考え方」(以後、「教科の本質」という。)について学習指導要領改訂の経緯を確認して例を示しながら説明している。英語科の教科の本質は、「コミュニケーション」であり、「コミュニケーション能力」を育てることが英語科に求められている、という点を確認した。

さらに、コミュニケーションという人と人との社会的行為の過程で、「日本人の英語は通じない」という言説が主張されることがある。日本人英語学習者が英語を習得していく過程で自分の英語が英語母語話者、いわゆる Native Speakers(以後、「NSs」という。)に通じないという経験をした人は少なくない、と思われる。

この日本人英語学習者の英語が NSs に伝わりにくいという要因について、福本香緒里(2020)は、日本人と NSs では世界の切り取り方や捉え方の傾向が異なっており、その違いが「コミュニケーションの在り方」の違いとして言語に表れているからではないかと主張した。すなわち、NSs と円滑なコミュニケーションを図るには、英語の「コミュニケーションの在り方」で英語を運用することが大切だと指摘した。福本(2020)はこの「コミュニケーションの在り方の傾向」を「ロジック」と定義し、中学校2年生を対象とした、「英語のロジック」への気づきを促す教材開発と単元構成を行い、授業実践に取り組んだ。そして、その成果と課題を確認した。

さらに、福本(2021)は、前述の研究と実践の補充、深化、統合を視野に入れつつ、中学校1年生を対象とした「英語のロジック」と「日本語のロジック」の違いの気づきを促す授業を展開し、それらをまとめたものを、香川大学教職大学院が毎年主催している教職実践フォーラムにて、口頭で発表した。

まず、福本(2020)の研究と福本(2021)の口頭発表の概要、そしてそれらの成果と課題を確認する。また、これらの研究に関わるとと思われる、今井むつみ(2020)の、「スキーマ」という概念を用いた説明についても、文献を引用して確認したい。

2. 福本(2020)の概要

福本(2020)の論文は、「英語母語話者とのコミュニケーション摩擦軽減を目指した中学校英語科での実践的な研究—「英語のロジック」の指導に着目した教材開発と授業実践—

『香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書』である。

福本（2020）は、「日本語母語話者が苦手とする英語のロジック」の「気づき」を促す理論的な研究をするとともに、教室内で実際に活用することのできる教材の開発（「教材開発」）、それらを活用し単元の構成（「単元開発」）を行い、授業実践に取組んだ。詳細を確認すると、日英語のロジックの違いを確認する手がかりとして次の3点、「文構造」、「質疑応答」と「意見整理」をあげた。「文構造」は、「英語の語順」と「日本語の語順」との違いに意識を向けさせることである。「質疑応答」は、それぞれの意見などの明言化・具体化の実際である。「意見整理」は、話しことば、書きことばにおいて意見と事実の並べ方の違いによる意見の整理と表明の在り方などについてである。それぞれにおいて、教材を整え活用して生徒の気づきを促そうとした。

福本（2020）は、研究の成果として次の4点をあげている。

- (1) 言語にはロジック(=定義「コミュニケーションの在り方の傾向」)が存在していて、言語の違いによりロジックも異なる、という生徒の気づきを促すことができた。
- (2) 研究の3つの観点、「文構造」の違い、「質疑応答」の在り方及び「意見整理」の方法について、日本語と英語のロジックの具体的な違いへの気づきを促すことができた。
- (3) (1)と(2)の成果は全11種類に及ぶ教材開発にある。それらを活用することで、ロジックの違いに対する気づきを促す実践授業を展開することができた。
- (4) 学習指導要領解説にある「文化に対する理解」や「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」することに気づき始めた生徒が現れた。(文部科学省、2017)

この実践研究以降、研究の射程が拡張と収束を繰り返し、現在、「ロジック」の深層にある認識の在り方についての理論的な研究に取り組んでいる。福本（2021）の口頭発表では、「現在時制」と「現在進行形」が取り上げられた。次にその構想とともに「現在時制」と「現在進行形」の内容について概観する。

3. 福本（2020）に続く実践研究の構想（福本（2021））

ロジックへの違いへの気づきを促す実践研究を行う着眼点として、福本（2021）は、語順や、語と文の意味により語と文の並べる並べ方などの発表スタイルといった外形的な違いからさらに踏み込んで、時の流れ、「時制」の捉え方の違いを取りあげた。

○現在時制と現在進行形

現在時制は小学校外国語活動、小学校外国語科、そして中学校外国語科において英語学習の第一歩として日本人英語学習者の大方が最初に学ぶ「時制」である。しかし、「現在時制」の内容そのものはもちろんのことであるが、「時制」については「現在完了」など、日本人英語学習者にとっては、なかなか理解と習得が進まない文法事項でもある。また、その内容が思った以上に複雑なのである。

例えば、江川泰一郎（1991）の「現在時制」と「現在進行形」の主な項目を次に示した。その項目だけでもここで確認しておきたい。

§ 141. 現在時制の基本用法

(1) 現在の状態、(2) 現在の習慣的動作。

§ 142. 現在時制の特殊な用法

(1) here または there の先行する文、(2) 眼前の動作、(3) 劇的現在、(4) I hear など 伝達に関する動詞 (hear, learn; say, tell) に限られた用法で、最近の過去に聞いた話を

I hear ... と現在時制で言う場合を指す。

§ 143. 未来を表す現在時制

A. 確定的な未来の予定

B. 時や条件を表す副詞節で

(1) 時を表す副詞節、(2) 条件を表す副詞節、(3) 条件節でも現在時制を使わない場合

§ 152. 現在進行形と現在時制

A. 現在進行形 近い未来の個人的な予定を表すのによく使われ、動作は現に進行中という感じで、その手配や約束ができていく含みを持つ。

I'm leaving tonight. I've got my plane ticket. 確定的な未来の予定

B. 現在時制（単純現在） 確定的な未来の予定を表す。個人より団体などの予定を表すのによく使われる。

We leave Tokyo at 11 p.m. and arrive in Kyoto at 8:30 a.m.

C. その他

§ 153. 現在進行形の基本用法

現在進行形（Present Progressive）の基本用法には次の3つがある。

A. 現に進行中または継続中の動作

(1) 現に進行中の動作、(2) 現に継続中の動作

B. 進行・継続だけを表す用法

C. 近い未来の予定

§ 154. 注意すべき現在進行形

- (1) 動作の反復を強調する場合、(2) 現に動作をしていることを強調する場合、
- (3) 2つの事柄の同一性を示す場合

§ 155. 状態動詞の進行形

A. 一時的な状態を言う場合

- (1) be、(2) その他の動詞

B. 動作動詞になる場合

以上、項目をあげただけでも約1頁に及ぶ内容になる。小学校外国語活動や外国語科、中学校初学年において、「現在時制」から「時制」を学ぶことが一般的であるが、どの時期にどの内容までを学ぶかということは検定教科書の教材構成に拠るところも大きい。

福本(2021)は、「現在時制」について、検定教科書の内容を確認しつつ、江川(1991)の§141. 現在時制の基本用法にある(1)現在の状態と、(2)現在の習慣的動作、を基本として指導している。さらに「現在進行形」について、形式は、be+doingを基本に、意味は、「(今)している」として、「動作動詞」と「状態動詞」の進行形について、進行形となり得るのか、また、同じ動詞で現在時制と現在進行形ではその意味について違いがあるのかなどについて確認をしている。

4. 福本(2021) 口頭発表の概要

香川大学教職大学院では、現職派遣の教員は1年の履修で「教職修士」という学位を取得することが可能である。さらに、翌年度は現場に戻り、大学院で研究したことを生かしながら実践研究を進めその成果と課題をまとめ、年度末にそのまとめを研究発表フォーラムで口頭発表することとなっている。福本(2021)はそこで、「日英語間の違いに着目した中学校外国語科の授業実践～『教えて考えさせる授業』の枠組みに沿って～」という題で研究発表をしている。

発表で福本が取り上げた授業は、2020年11月中、香川県内公立中学校の1年D組の生徒27名を対象に、「現在進行形」のまとめとおさらいの時間として行われたものであった。

「現在進行形」の「形式」と「意味」を示して、「現在時制」との意味の違いをPicture Cardを活用しながら生徒の理解を進めようと授業を構想し実践した。

5. 「教えて考えさせる授業」(市川伸一、2008) の実際

ここで、日英語間の違いに着目した中学校外国語科の授業実践と、「教えて考えさせる授業」とのかかわりについて確認したい。齋藤(2021)は、教師がそれぞれの教科の基礎的、

基本的な知識や技能を教える「教授活動」の場面と、それらを活用して生徒が課題を解決する「学習活動」の場面がバランスよく配置・構成されているのが「授業」である、と説明している。市川伸一（2008）の「教えて考えさせる授業」はこの考え方に重なる部分もあることがわかる。

「教えて考えさせる授業」のプロセスでは、まず教師からの丁寧な説明があり、続けていくつかのステップを踏むこととなる。このことは、市川（2008）に簡潔にまとめられているので、その部分を引用したい。市川（2008）の他の部分でこの様な工夫に至った経緯も説明されている。

教科書を開けば出ているような基本事項は教師から共通に教え、子どもどうしの説明や教え合い活動などを通じて理解を図ります。そのうえで、さらに理解を深める課題によって問題解決や討論などを行い、授業の最後には、今日の授業でわかったこと、わからないことを自己評価として記述させる。これが「教えて考えさせる授業」の基本的な流れです。（pp. 13-14）

と説明されている。「教師からの説明」、「理解確認課題」、「理解深化課題」、そして、「自己評価活動」という4つの場面で構成されていることがわかる。

6. 福本（2021）の実践授業

福本（2021）はこれら4つの段階の趣旨を、「予習+教師からの説明」、「理解確認」、「理解深化」と「ふり返り」として、自身の授業に応用しながら実践を進めた。

「予習+教師からの説明」は、「【教える】情報をあたえる」場面であり、学習内容の基礎的・基本的な知識や技能を教師が教授している場面である。

中学1年生時の「現在進行形」の導入と学習については、「意味」と「形式」を対にして簡潔に提示、練習、そして言語活動を展開することが一般的である。この場合、「意味」と「形式」については定式化して、【意味】として、「している」、【形式】として、「(be 動詞) (動詞の ing 形)」などと示すことが多い。福本（2021）も前時までの学習において同様の説明を行ってきた。そして「予習+教師からの説明」の場面において、生徒にそれらの【意味】と【形式】を問い、復習を行った。

続いて、生徒に【考えさせる】ため次の場面に進んだ。まず「理解確認」では、生徒に「夜10時は何をしているの?」という日本文を示して、その日本文を「現在進行形」の英文で表現できるのか否かを問うた。生徒の半数以上が「している」という日本語を「現在進行形」の【意味】と捉え、「現在進行形」で表現できると考えた。しかし「現在進行形」は「現在・進行中の・動作」を表すものだと伝えたと、全ての生徒が「現在進行形」では表現できない

と答えた。そこから「している」という表現を含む日本文でも、常に「現在進行形」の【形式】で表されるわけではないこと、さらに日本語と英語の間の対応は対一だとはいい切れないという認識が必要であることを確かめた。

「理解深化」では、その理解をもう一度確認して深化させるために、6つの日本文が Picture Card（以後、「PC」と言う。）と共に示された。それが次のA～Fである。

A：彼は青い服を着ている。

B：彼女はピアノをひいている。

C：窓が閉まっている。



D：私は犬を飼っている。

E：この自転車は壊れている。

F：土日には、たいていテニスを
している。



それぞれの日本文について、次の3つの選択肢、「現在進行形」、「現在進行形で表さない」、さらに「保留」のどれかに選別させた。まずは生徒一人一人に自分で考えさせ、その考えを踏まえてグループで話し合いをさせた。各生徒の選別の結果が表1、グループでの話し合いの内容が表2にまとめられている。そこから様々なことを読み取ることができる。

表 1：各生徒の選別の結果

生徒	現在進行形	現在進行形で表さない	保留
а	A・B	C・D・E・F	
б	A・B・C	D・E・F	
в	B	A・C・D・E・F	
г	B	A・C・D・E・F	
д	B		
е	B・C	A・D・F	E
ё	B	A・C・D・E・F	
ж	B	A・C・D・E・F	
з	A・B・D	C・E・F	
и	A・B・D	C・E・F	
й	B	A・C・D・E・F	
к	A・B・C・D		E・F
л	A・B・C・D・E	F	
м	A・B・D	C・E・F	
н	A・B・C・D		E・F
о	B	A・C・D・E・F	
п	B・C	A・D・E・F	
р	B	D・E・F	A・C
с	B	A・C・D・E・F	
т	B	A・C・D・E・F	
у	B	A・C・D・E・F	
ф	A・B	C・E・F	F
х	A・B・D	C・E・F	
ц	A・C・D		B・E・F
ч	A・B・C・D・E	F	

表2：授業後の「振り返り」内容

生徒	できるようになったこと	興味をもったこと
A	班で考えが伝えることができたし、よく考えれた。	よくわかった。日本語は難しいことがわかった。
B	友達との話し合いで、考えを伝えることができた。	現在進行形の「～している」と現在形の「～している」の違いがわかった。
C	今日は「～している」について勉強した。今は説明することは難しいと思います。だからこそ、しっかり考えて間違えて話し合うこと大切だと思いました。今日は話し合いも自分の意見もたくさん言うことができました。	
D	自分の意見をまり伝えることができなかった。現在進行形と現在進行形ではない場合の違いが少しわかった。	自分がもった意見を班の人に伝えるようにする。現在進行形の場合とそうではない場合のときの説明をできるようにしたい。
E	現在進行形の分類で、状態・習慣などにわけることができた。	班の人と協力してアドバイスができてよかった。
F	自分の意見を話しつつ、他の人の意見をきき、われたところをじっくり考えることができた。	「～している」には「現在～している」だけでなく、状態や習慣を表すことができること。
G	現在進行形と現在形をわけることができました。	考えを言うことができました。違いを知ることができました。
H	「～している」という表現の使い分けを考え、現在進行形の意味を理解できた。	「彼は青い服を着ている」は動作などを表す写真がなければどう判断したらいいですか。
I	現在進行形の「～している」は進行中の動作で、現在形の「～している」は習慣・状態ということがわかった。	(本時の内容には関係のない質問)
J	日本語って難しいですね。	現在形・現在進行形の違いを考えていきたいです。
K	現在進行形について違いを説明したり、考えを伝えたりできました。	班みんなで意見を出して最後にはきちんとまとめることができました。少し難しかったけど協力できました。
L	使い分けを通じて、現在進行形の意味を理解することができた。	「彼は青い服を着ている」は着ている最中ではないので、現在進行形で表さないことがわかった。
M	自分の考えと理由をしっかり持って班で話し合い、班の考えを出すことができた。現在進行形を使う場面がわかった。	日本語ではいろいろな時に「している」という言葉を使うけど、現在進行形は現在している動作にしか使わなくて難しいと思った。
N	友達・班の意見を聞いてたくさん悩みました。すごく頭がつかれました。でもいい勉強になりました！！	現在進行形の判断は動作をしているかで決まる。
O	現在進行形かを考えることができた。考えると難しかったけど、協力して分けることができた。	現在進行形を考えるのが難しかった。英文にするまで大変だと思うけど今回のを参考にしてみたい。
P	友達と一緒にやんで、そして自分がどうしてそれにしたのか理由を述べることができました。	現在進行形は簡単にいうと、動いているかどうかということがわかった。現在形は動いていない状態。
Q	「現在進行形」の「～している」は進行中の動作を、「現在形」の「～している」は習慣や状態だとわかった。	意見がわかれてもみんなで話し合ってまとめることができた。
R	現在進行形は～しているで表されるけど、現在形も～しているで表されるからわかりにくいけど、今日の授業で少しわかりました。	現在進行形と現在形の使いわけかたをもっと知りたいです。

S	班で考えを話し合うときに、いろいろな意見がでて悩んだりしたけど、いろいろな意見が出たからその分自分も同じことに悩むことができた。	自分がこれかなと思っていても、ほかの人とまったく同じ意見が出るわけではないから、その分すごく悩むことも大切だなと思った。
T	「彼は青い服を着ている」は状態だったことが理解でき、ほかの文についても自分の意見を言って班員の意見を聞くことができた。	班で話し合った時、いろいろな意見があって、それぞれで分かれたのがおもしろかった。話し合いがスムーズにできた。

話し合いの後、「している」という日本語は「動作の継続」以外にも「状態・習慣」を表す場合があること、前者は「現在進行形」で表すが、後者は「現在形」で表すことを伝え、再度6つの日本語をグループで選別させた。前述のA~Fの日本語とPCでは、「現在進行形」で表すのはBだけで、それ以外は「現在形」である。さらに、「理解深化」で学んだことの「確認」として、現在形“*He wears a blue shirt.*”と現在進行形“*He is wearing a blue shirt.*”では、NSsの受け取り方にどのような違いがあるかを問うた。

7. 今井むつみ (2020) の「スキーマ」

ここで、今井むつみ (2020) は、「スキーマは認知心理学の鍵概念で、一言でいえば、ある事柄について枠組みとなる知識である」と説明している。その考えのもと日本語と英語の違いについて、「現在進行形」を素材にまとめている一節があることから、少し長文になるが引用したい。

状態と動作の区別

英語の動詞の意味の作りかたは日本語の動詞と顕著に違う点をもうひとつ挙げるなら、英語では状態と動作を厳密に区別し、日本語ではその区別が曖昧だということだろう。これは、日本語では、状態と動作を表すのに同じ動詞を用い、「ている」の有無のみで区別するという事に起因するのかもしれない。「ている」の意味自体も曖昧な場合が多い。たとえば「彼女はズボンをはいている」という文では、身に着けている「状態」を言っているのか、ズボンを身につけつつある「動作」を言っているのかが、よくわからない。

英語では、そもそも状態と動作は別の動詞で表される。たとえば wear という動詞は状態動詞であり、身に着ける動作を言うときに使われることはない。She is wearing a red dress. は赤いドレスを(今)身に着けている状態を言っている。身に着ける動作を言うときは She is putting on a red dress. と言わなければならない。hold と carry の違いもそうだ。

日本語話者は、状態動詞を動作の表現に誤って使ってしまうことがよくある。私は以前、「遅刻しそうだから早く洋服を着なさい」という日本語の文に対して、Hurry up and wear your clothes right way, or you will be late for school. という英文を見せ、この文が正しいかどうか日本の大学生に聞いたことがある。なんと80%の大学生がこの文を正しいと判断した。英語話者でこの文を正しいと判断した人は0%だった。(pp. 65-66)

との記述があるが、さらに、ただし書きがその後が続けて次の内容が説明されている。

(ところが、状態動詞は進行形で使わないと学校で習ったことがある方は、wear や hold は進行形が使えるから動作を表せるんじゃないの、と思われるかもしれない。たしかに、know, believe, like などの状態動詞には進行形を一般的には使わない。しかし、状態動詞でも、「今」こういう状態であるという含意をもたせるときには進行形を使う場合がある。たとえば、目の前の高校生が着ている制服がかわいいと言いたいときには、She is wearing a cute uniform. と進行形で言い、いつも特定のかわいい制服を身に着けていることを言うときには、The students of this school wear a cute uniform. のように現在形を使う。know とか believe のような動詞は、今だけ知っている、今だけ信じているということではなく、その状態が恒常的だから進行形が使われないのである。) (pp. 66-67)

8. 福本 (2021) の実践研究の結果と考察

授業実践の結果は、表 1 と表 2 を参照していただきたい。課題提示後の生徒は、福本の問いに対して真摯に応えている。「教えて考えさせる授業」の指導過程に沿って、教師が基本的な文法事項について説明した後に生徒は、「理解深化」の課題や、その延長線上で発展的な課題にも取組み、まず生徒ひとりひとりが自分で考えて、その考えが大丈夫かを確認するために他の生徒の考えを聞いたり、それに質問したりしながら自分の考えを整えている。この部分が観点別学習状況の評価の 3 観点の 2 つ目である、「思考・判断・表現」の観点にあたる部分でもある。

その内容を確認すると、「現在時制」と「現在進行形」の意味を正確に習得して身に付ける際、重要な事項である、「動作動詞」と「状態動詞」の意味の違いを理解する必要があることがわかる。このことは、日本語の曖昧さも相俟って、「している」という表現が、「動作」を表しているのか、それとも、「状態」を表しているのか、いわゆる日本語の枠組みで考えている様子がわかる。表 1 には生徒の選択が分散していることが示されている。

しかし、「現在進行形」で表現できる PC は B だけなのである。この B についてはどの生徒も選択している。この後に、福本から「動作動詞」か「状態動詞」かの違いの説明と確認があり、生徒は B 以外の Picture Card の内容は「現在形」で表現することを理解したのである。ひとりひとりの生徒の中で、どのように理解が進み、知識が他の知識とのかかわりで、知識体系が精緻化されたかが表 2 のふり返りの記述から読み取ることができるのである。

例えば、「できるようになったこと」と「興味をもつこと」の記述を確認してみると、特に、「できるようになったこと」の記述では、生徒 C は、「今日は、『～している』について勉強した。今は説明することはむずかしいと思います。だからこそ、しっかり考えて間違え

て話し合うことが大切だと思いました。今日は話し合いも自分の意見もたくさん言うことができました」とある。

「しっかり考えて間違えて話し合う」とは、生徒が自分でここまで理解した知識を駆使して考えた、ということと言い表していると読み取ることができる。また、生徒Nは、「友達、班の意見を聞いてたくさん悩みました。すごく頭がつかれました。でもいい勉強になりました！！」とか、生徒Rは、「現在進行形は『～している』で表されているけど、現在形も『している』で表されるからわかりにくいけど、今日の授業で少しわかりました」とある。この「少しわかりました」ということがとても大切ではないか。次の学習につながる可能性をはらんでいる。その証拠に別の生徒ではあるが、この授業の2ヶ月後になるが、次のような質問が福本のもとに寄せられている。

「息をしている」は習慣だから現在形で表すと思うけど、現在進行形でも表すことができますか（日常生活で浮かんだ疑問をそのまま疑問にしている。）

この問いに対して福本は「どういった状況なら現在進行形になると思うか」と問い返すと、「息をする」という動作を強調したいときに現在進行形で表現すると思う。例えば、水泳の息継ぎとか、普通に生活している限りは現在形だと思う、と自分の考えを述べているのである。

9. 結語

外国語学習についてももう一度目標を確認する時期に来ているのではないか。小学校から高等学校まで、外国語活動や外国語科の目標はコミュニケーション能力の育成にある。急速にグローバル化が進展するに及んで国境を越えて人やもの、文化が行き交い、その質も量も膨大なものとなり、さらにそのスピードも日増しに加速している。そのような背景のもとに「英語」をコミュニケーションの「ツール」、すなわち、「道具」として使いこなすことができる日本人の育成が求められている。その延長線上に大学入学試験に4技能をバランスよく確認できる民間試験を導入する、という発想も招来された。「英語」を「道具」として扱う方向に強く傾きつつある。

言語は人と人との意思疎通を図るための「道具」としての側面は否定できない。しかし、「道具」と考えれば考えるほど、現在、人口知能などの発達により自動翻訳の精度も日々改良されている。驚くことに日本語で話した内容が瞬時に英語ばかりかタガログ語や中国語など他の言語に翻訳され、音声化される機器も開発され販売されている。

「英語」を「道具」とだけ考えていては、自動翻訳機器などの発達により英語学習の必要性が低減するのではないだろうか、という疑問と危惧が頭を擡げてくる。英語科の存立その

ものの問題となりつつあるのではないか。時間をかけ文法を学び辞書にあたりそれぞれの語の意味や用法を身に付けて行くには、一朝一夕には成し遂げ得ないのである。前述の今井（2020）が説明している「英語話者と日本語話者のスキーマのずれ」を踏まえつつ「英語」を学び習得してある程度活用できるための近道はない。その部分を人工知能等が搭載された機器が代替してくれるのであれば英語学習に振り向けるべき時間を別のことに振り向けの方が合理的だ、という考え方も当然出てくるだろう。

しかし、これに対しては福本（2021）の実践や今井（2020）が説明している、「日本語と英語のロジック」や「日本語と英語のスキーマのズレ」は人間の認知活動がこの世界をどのように切り取っているのか、という非常に示唆的なことを説明している。また、納富信留氏は、2019年10月に東京大学で開催された東京大学ホームカミングディ文学部企画シンポジウム「ことばの危機－入試改革・教育行政を問う－」のなかで、「ことばのあり方－哲学からの考察」として発言している。納富氏は古代ギリシア哲学、西洋古典を専攻され、一時期、世界プラトン学会の会長もされていた。当日は、高等学校の「論理国語」と「文学国語」という新科目についての討論であった。

納富氏は、ことばをツールとする態度、考え方そのものに疑問を呈している。ことばの機能として前述のように意思疎通を図るための手段、すなわちツールという側面をすべて否定するわけではないが、ツールと考えた途端、道具であることからその用途とか、その有用性とか、その性能やその使い勝手のよさが問題となり、突き詰めていくとそのことばから有用な「情報」が取ればよろしい、という具合になり、それも簡便に、そして正確であれば申し分ないということになる、と述べている。

哲学的に「ことば」は、「ことばは私自身である」と考える。「ことば」の尊立は人間の尊立でもあるといわんばかりである。すなわち、「ことばは私自身の存在だ」という一種の問題提起をしている。哲学的に考えれば、「ことばとはそれを使って何かをするための道具ではなく、むしろ私というあり方であり、世界を成立させているのはことばなのだ、と考えている」とか、「私たちが生きていく営みとは、世界をことばで捉え、そのあり方をことばで作りに上げていくことです。学校や大学という場についても、研究も人を育てることも、そういったすべてがことばによって成り立っています。この場面から、もう一度考えなければなりません」と述べているのである。これは代替可能な機器の出現でも代替可能とならない部分である。

福本（2020, 2021）の実践は学習指導要領の趣旨を体して「聞き手、読み手、話し手、書き手を配慮しながら」コミュニケーションを取るためには、日本語の「ロジック」で考えるのではなく、「英語」のロジックで伝えることが必要であることを主張している。さらに、その「ロジック」が日本人英語学習者には理解がなかなか進まないと考えられている「時制」について、「現在時制」と「現在進行形」を対比することで英語母語話者の認識、今井（2020）

のいうスキーマを学ぶことにつながる実践として、外国語教育、特に、英語教育の在り方を考えるにあたり示唆に富んだ内容でもある。これに加えて、今井（2020）の主張は、認知心理学の知見から、極論すると英語母語話者がこの世の事物、森羅万象の事象をどのように切り取り、認識しているのか、というところまで踏み込んで明らかにすることが必要であるのではないかとの主張を述べているのかもしれない。

コミュニケーション能力を育成することはもちろん、それ以上にこのような点を視野に入れた外国語学習、英語学習を求めていくことがないかぎりには、学習指導要領の目標に迫ることはできないし、外国語科、英語科の存立そのものを危うくするのではないかと危惧しているのである。

引用・参考文献

- 福本香緒里（2021）「日英語間の違いに着目した中学校外国語科の授業実践～『教えて考えさせる授業』の枠組みに沿って～」香川大学教職大学院フォーラム（香川大学教育学部）
- 福本香緒里（2020）「英語母語話者とのコミュニケーション摩擦軽減を目指した中学校英語科での実践的な研究—「英語のロジック」の指導に着目した教材開発と授業実践—」『香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書』（pp. 71-80）
- 阿部公彦・沼野充義・納富信留・大野克也・安藤宏（2020）『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』集英社新書
- 今井むつみ（2020）『英語独習法』岩波新書
- 齋藤嘉則他（2021）『新版 教職概論』美巧社
- 齋藤嘉則（2020）「外国語（英語）科の『見方・考え方』を働かせる指導改善の在り方—『日本語のロジック』と『英語のロジック』の架け橋—」英語教育センター委託研究 2019 年度報告書
- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』開隆堂
- 市川伸一（2008）『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計（教育の羅針盤）』図書文化社
- 江川泰一郎（1991）『改訂三版英文法解説』金子書房
- 鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』（岩波新書）岩波書店

第 II 部 改訂学習指導要領の理念の具体化に向けての提言

1 文法を言語活動と関連付けた指導の利点と課題 —不定詞の「言語の働き」を考える—

高田 智子

1. はじめに

小・中・高のなかで扱う文構造・文法事項の量がもっとも多いのは中学校である。平成 29 年告示中学校学習指導要領外国語（以下、平成 29 年版）では、改訂前は高等学校で扱っていた現在完了進行形や仮定法も中学校に下りて、学習内容が増加した。さらに平成 29 年版は、文・文構造・文法事項を「知識及び技能」の範疇に含めることによって、静的知識のままにしておくのではなく、実際のコミュニケーションにおいて活用できるよう指導することを、より鮮明に打ち出している。

活用できる知識を身に付ける重要性は、改訂前から示されている。平成 20 年告示中学校学習指導要領外国語（以下、平成 20 年版）は「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」としていた。平成 29 年版はこの事項を引き継ぎ、さらに詳細に述べている。学習指導要領では、文・文構造・文法事項は言語材料の一部として位置づけられている。小山内（2020）は平成 20 年版と平成 29 年版における「言語材料」と「言語活動」の関係を比較し、平成 20 年版は「言語材料について理解したり練習したりする活動」と「互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」を並列的に関連付けているのに対し、平成 29 年版は「言語活動」優先の考え方に変化していると述べている。その根拠は「実際に英語を用いた言語活動を通して…言語材料のうち、1 に示す五つの領域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解する…」（平成 29 年版、2 内容、(1)英語の特徴やきまりに関する事項、下線筆者）という文言である。高田（2020a）も同様に、「平成 20 年版がその解説において、発音の基本、語句や文の構造についての指導をなおざりにしないよう求め、言語材料と言語活動の取扱いのバランスを重視しているのに対し、平成 29 年版はそのバランスが言語活動のほうにやや傾いているような印象を与えている」と指摘する（p.63）。

この動向の是非については別稿に譲るとして、本稿は「言語活動」重視の枠組みの中で文・文構造・文法事項を扱う場合、それらをどのような「言語の働き」と関連付けるかという問題を考察する。前述のように、平成 20 年版以来、「文法は…言語活動と効果的に関連付けて指導する」ことになっている。そしてその言語活動を行うに当たり、「主として次の言語の使用場面や言語の働きを取り上げるようにする」として、それぞれ例が挙げられている。たとえば平成 29 年版では、「言語の働き」の例の（オ）、「相手の行動を促す」に、次の 4 つがある。

・質問する ・依頼する ・招待する ・命令する など

これらの「言語の働き」は、どのような文・文構造・文法事項を使うことによって実現するかを考えてみると、たとえば「質問する」ためには疑問詞、「依頼する」「招待する」ためには法助動詞、「命令する」ためには命令文などになるだろう。しかし、「依頼する」には必ずしも法助動詞を使う必要はなく、I have something to ask you. という平叙文でも「依頼する」ことはできる。「質問する」場合も、平叙文を上がり調子に言えば「言語の働き」を果たすことができる。ひとつの「言語の働き」を達成する文・文構造・文法事項は複数あり、その逆、つまりひとつの文・文構造・文法事項がもつ「言語の働き」もまた複数存在するのがふつうである (Thornbury, 2017)。したがって、文・文構造・文法事項を「言語の働き」と関連付けるのは、かなり複雑である。さらに、中学校で学習する文、文構造及び文法事項のすべてをなんらかの「言語の働き」に関連付けることができるのかという問題もある。

たとえば助動詞 will は、「意志を表す」「勧誘する」「依頼する」「予言する」などの「言語の働き」と関連付けられ、そのような場面を設定して言語活動を行うことができるが、不定詞の「言語の働き」は何か、と問われたらどう答えるだろうか。個々の例についてならば答えられるかもしれないが、一般論として述べることは難しいのではないか。代名詞や冠詞などの「言語の働き」も同様である。それは、これらが構造上の機能を果たすことによって間接的にコミュニケーションに寄与しているからであろう。Leech & Svartvik (2002) の著書 *Communicative Grammar* は、文法事項をそれが使われる場面や機能の観点から系統立てて解説したものであるが、それらを Grammar in Use というひとつの章にまとめ、場面や機能の観点から解説することが難しい文法事項を、A-Z in English Grammar という別建ての章にまとめている。これは、すべての文法事項が場面や機能の観点から説明できるわけではないことの証左であろう。「文法は…言語活動と効果的に関連付けて指導する」ことは、方向性としてはコミュニカティブ・アプローチの理念に沿っているものの、具体的な指導に落とし込む段階で難しい問題を含んでいる。

本稿は、Leech & Svartvik (2002)が A-Z in English Grammar の中に分類している不定詞を取り上げ、まず、改訂前の平成 20 年版準拠の英語教科書が不定詞をどのような「言語の働き」と関連付けているかを調査する。次に平成 30 年度から令和 2 年度に放送された NHK ラジオ「基礎英語 2」(以下、「基礎英語 2」) のテキストにおける不定詞の扱いを概観し、「文法(を)…言語活動と関連付けて指導する」利点と課題を述べる。不定詞は中学校のすべての英語検定教科書は 2 年生で扱い、その後高校 3 年まで、一定して教科書での出現頻度が高い(投野、2020)。また名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があり、「用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮」すべき文法事項のひとつである。ほかにも取り上げるべき文・文構造・文法事項はあるが、このような理由から本稿は不定詞に焦点をあてることにした。

2. 平成 20 年版準拠の中学校英語教科書に見る不定詞の扱い

6社から出版されていた平成20年版準拠の中学校英語教科書が、不定詞の「言語の働き」を提示しているかどうかを見るために、不定詞を扱う単元の目標に注目した。単元目標は当該単元の学習終了時に何ができるようになっているかを示す文であるから、ここに不定詞の指導観の一端が現れるだろうと考えたからである。全6社は、言語の3つの側面、すなわち form (形式), meaning (意味), use (機能) (Larsen-Freeman, 2014) のいずれかの側面から目標を設定している。以下がその結果である。「言語の働き」に相当する use の側面から目標を設定しているのは4社である。

form (形式) *New Crown*

meaning (意味) *Total*

use (機能) *Sunshine, New Horizon, Columbus 21, One World*

この順に詳述していく。form (形式) で目標設定する唯一の教科書、*New Crown* は、「この課で学ぶこと」のひとつに「不定詞を理解し、使う」とシンプルに示している。どのような場面で、どのように使うのかについては、少なくとも「この課で学ぶこと」では触れていない。その代わりに、use (機能) への配慮は本課の構成や内容に表れている。すなわち、言語の働きが明確にわかる形で不定詞の Practice があり、スピーチ原稿や読み物の中で、不定詞を繰り返し使っている。

meaning (意味) で目標設定しているのも1社のみである。*Total* は「…次のことを学びます」の中に、不定詞の各用法を次のように並べている。

「人と話をすることが好き」のように「～することが…」という表現

「働くためにスーパーに行った」のように「～するために」という表現

「学ぶべき多くのこと」のように「～すべき」や「～するための」という表現

当該ページを見ると、それぞれの目標が次のターゲット文に対応していることがわかる。

I like **to talk** with people.

I went to a supermarket **to work** for a day.

We had a lot of things **to learn**.

さらにこれらのターゲット文は本文の一部になっており、言語材料の目標が題材内容と融合した形で設定されていることがわかる。おそらく、「『～することが』という表現」など、

to do の意味を示すだけでは漠然として何を目標にしているのかわからないためであろう。

残り 4 社は、use（機能）の側面から目標を設定している。名詞的用法、副詞的用法、形容詞的用法のそれぞれの目標は、次のとおりである。

名詞的用法

自分のしたいことが言えるようにしよう	<i>Sunshine</i>
夢や希望などについて述べるができる	<i>New Horizon</i>
何になりたいか、何をしたいかを言うことができる	<i>Columbus 21</i>
自分がしたいことを説明できる	<i>One World</i>

副詞的用法

行動の目的を言えるようにしよう	<i>Sunshine</i>
何かをする目的を述べるができる	<i>New Horizon</i>
していることの目的を説明できる	<i>Columbus 21</i>
理由や目的を説明できる	<i>One World</i>

形容詞的用法

何をするためのものか言えるようにしよう	<i>Sunshine</i>
情報を付け足して説明することができる	<i>New Horizon</i>
どのようなものが必要か、欲しいかなどを伝えることができる	<i>Columbus 21</i>
人やものについて、具体的な情報を加えて説明できる	<i>One World</i>

use（機能）の観点から設定された目標は、「言うことができる」「説明できる」など、能力記述文の形になっているのが特徴である。CAN-DO リストの設定を求められている教育現場への配慮かもしれない。4 社の目標は似通っており、共通項を取り出すと次のようになるだろう。

名詞的用法	したいことが言える
副詞的用法	行動の目的を言える
形容詞的用法	情報を加えて説明できる

次節では、これら 4 社が機能ベースの目標の下で示している例文や練習問題なども参考に、機能ベースの目標設定の利点と問題点を考察する。

3. use（機能）の観点から設定した目標の利点と問題点：検定教科書の場合

3.1 「言語の働き」と関連付けて不定詞を取り上げる利点

文・文構造・文法事項の目標を能力記述文の素になる形で示す利点は、言語活動と関連付

けやすくなることである。たとえば *Sunshine* は、図 1 のように目標、Basic Dialog、文法解説を掲載している。

図 1：不定詞の名詞的用法 *Sunshine*, p. 52

PROGRAM
6 A Work Experience Program

1 自分のしたいことが言えるようにしよう。

Basic Dialog

What are your plans for the future?
I want **to be** a music teacher.
Do you want **to sing** with students?
Yes. Especially with children.

「～すること」と言うときは、〈to + 動詞の原形〉の形を使います。

▶「英語のしくみ③-④」(p.61)

「自分のしたいことが言える」という行動目標に合うよう、自分が将来つきたい職業に関するダイアログが示されている。これは Basic Dialog と銘打たれているので、これを基本に応用することが想定されていると思われる。たとえば次のように、自分のことを話す言語活動に発展させることができるだろう。

A: What are your plans for the future?

B: I want **to be** a writer.

A: What kind of books do you want **to write**?

B: I want **to write** detective stories.

さらに、別の話題で自分のしたいことを言う言語活動を行うこともできる。たとえば修学旅行の自由行動でどこへ行くかグループで決めるという場面を設定すると、次のような対話もできる。

A: Where shall we go?

B: I want **to visit** Kiyomizu Temple.

A: That's a good idea.

B: And what shall we have for lunch?

A: I want **to eat** some tofu dishes.

このように機能ベースで設定した目標があれば、それに関連付けられた例文が必要となり、単独の文ではなくこのようなダイアログで例を示せば、これを応用してペア活動が可能になる。さらに「自分のしたいこと」を将来の職業選択以外の話題に応用し、自由度の高い言語活動に発展させていくことが可能になる。このように機能ベースの目標の利点は、対応した基本ダイアログの助けも得て、実際のコミュニケーションに近い言語活動への道を開いてくれることである。

3.2 「言語の働き」と関連付けて不定詞を取り上げる問題点

いっぽう問題点は、練習や言語活動が特定の言語使用場面に限られることである。副詞的用法の「行動の目的を言える」という目標は、機能そのものが比較的限定されているのであまり問題にならないが、名詞的用法、形容詞的用法の場合、使用されるあらゆる場面を網羅する目標は設定しにくい。たとえば 3.1 で取り上げた *Sunshine* では、名詞的用法の目標は「したいことが言える」であり、Basic Dialog は、**want to do** を 2 回使っている。to do がボールド体になっているが、正確に言うと「…したい」という意味を表すのは to do ではなく、**want to do** である。この点を *Columbus* と *One World* は認識していて、これら 2 社は次のように **want to do** をボールド体になっている。

目標：何になりたいか、何をしたいかを言うことができる。 *Columbus 21*, p.55
基本文：I **want to be** a musician. *Columbus 21*, p.61

目標：自分がしたいことを説明できる
基本文：I **want to be** a teacher. *One World*, p.58

つまり、「**want to** + 動詞の原形」で「したいことを言う」のであって、不定詞自体に「したい」という意味はない。「したいことを言う」ために **want** 以外の動詞で中学生が使えるのは、おそらく **hope** くらいであろう。ほかの動詞と共に不定詞を使う例、たとえば **start to do**, **try to do**, **need to do**, **decide to do** などは、「したいことを言う」という目標の下では扱うことができない。すなわち、コミュニケーションの目的や場面を考慮し機能ベースで目標を設定すると、扱える意味内容が限定されるという問題が起こる。

形容詞的用法も同じような問題を含んでいる。*Sunshine* の例 (図 2) を見てみよう。

図2：不定詞の形容詞的用法 *Sunshine*, p.56

3 何をするためのものか言えるようにしよう。

Basic Dialog

☎ Are you tired?
☎ Yes. I want something **to drink**.
☎ Sure. Here's some green tea.
☎ Oh, thanks.



〈... to + 動詞の原形〉の形は、「～するための…」と言うときにも使います。

▶「英語のしくみ③-④」(p.61)

I want something **to drink**. は、たしかに「何をするためのものか」言うという「言語の働き」に合致している。しかし同じページの練習問題に I have a lot of dishes **to wash** now. という文があるが、お皿は「洗うためのもの」ではないだろう。「洗うためのお皿」ではなく「洗わなければならないお皿」である。「何をするためのものか言えるようにしよう」という目標と、I have a lot of dishes **to wash** now. という文の対応関係に、ややずれがあるように感じられる。

もう少し一般化した形で目標を設定すれば、扱える意味内容が広がる。そういう選択をした教科書が *New Horizon* と *One World* である。それぞれ「情報を付け足して説明することができる」(*New Horizon*)、「人やものについて、具体的な情報を加えて説明できる」(*One World*) としている。しかし一般化されているということは、とりもなおさず広く使われることであり、この機能を果たす文・文構造・文法事項は不定詞に限らない。いわゆる後置修飾とよばれる関係詞、分詞、前置詞句なども説明を付加する働きをする。そうすると関係代名詞や分詞などを扱うほかの単元でも同一の目標が現われることになり、単元の目標として機能しなくなってしまう。

以上のように、コミュニケーションの目的や場面を考慮して文・文構造・文法事項の目標を設定すると、それを使って表現できる内容が限定され、この問題を解決するために一般的な表現で目標を設定すると、今度是对応する文・文構造・文法事項との関連が希薄になるというジレンマに直面する。「実際に英語を用いた言語活動を通して」言語材料を理解し、「言語材料と言語活動とを効果的に関連付け」て指導することは、理念としては理解できるが、指導への具現化にはこうした問題が存在するのである。

解決の糸口を示しているのは *New Horizon* と *New Crown* である。図3および図4に示すように *New Horizon* は、「情報をつけ足して説明することができる」と、言語の使用場面の縛りがない形で use (機能) ベースの目標を単元冒頭に示し、当該ページでは form (形式) と meaning (意味) を解説するという分業を行って全体像を示している。

図3：不定詞を扱う単元の目標 *New Horizon*, p. 32

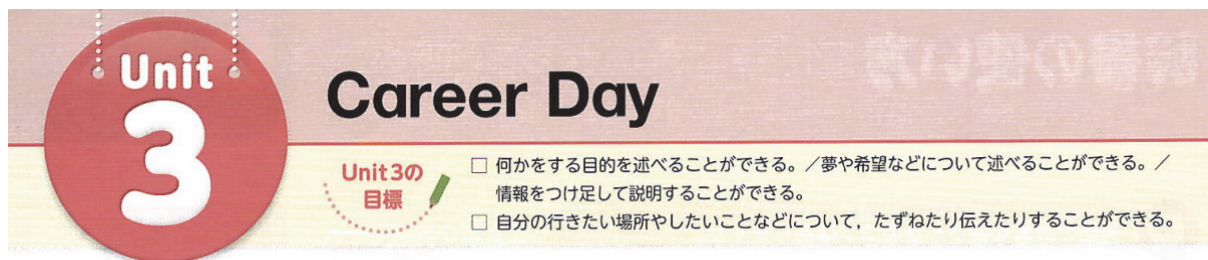


図4：不定詞の形容詞的用法の例文と解説 *New Horizon*, p. 37

基本文
9

I have many things **to do**.

不定詞(形容詞的用法)
 「to + 動詞の原形」が
 すぐ前の(代)名詞を
 修飾して説明を加え、
 「…すべき」「…するための」
 という意味になる。

一方 *New Crown* はすべての用法について「不定詞を理解し、使う」と文法用語を用いて目標を示す。Leech & Svartvik (2002)が *A-Z in English grammar* と銘打ったように、あえて言語の機能は示さない。その上で、使い方についてはコンテキストを設定した Practice を通して学習するしくみになっている。なお、これは名詞的用法と副詞的用法について言うことであって、形容詞的用法は本文の中に1文、ターゲット文として1文示すのみで、練習問題もない。この意図はわからないが、扱う用法に軽重をつけていることがわかる。将来の夢を語るときに必要な *want to do* のように、中学校段階でのコミュニケーションへの貢献度の高い用法を優先し、聞いたり読んだりして触れる程度にとどめる文・文構造・文法事項もあってよいという考え方もかもしれない。

4. use (機能) の観点から設定した目標の利点と問題点：NHK ラジオ「基礎英語2」の場合

前節で述べたように、コミュニケーションの目的や場面を考慮して文・文構造・文法事項の目標を設定すると、表現できる内容が限定されるという問題が生じる。その解決法として、限定された内容を1つずつ学習して積み重ねていく形をとるのがNHK「基礎英語2」である。この番組は中学校で学習する英語の基礎を築くことをねらいとしており、文法シラバスで構成されるが、各レッスンは「英語で何ができるようになるか」という到達目標を *Today's Can-Do* として示し、英語でできることを増やしていく仕組みになっている。新出の文・文構造・文法事項は *Today's Can-Do* と呼ばれる「言語の働き」と関連付けて示される。たと

えばひとつの文・文構造・文法事項を4レッスンかけて扱う場合、毎回異なる Today's Can-Do と関連付けることができる。文法解説に続く練習問題はパターン・プラクティスだが Today's Can-Do に対応しており、言語の使用場面と言語の働きを明確にしている。4.1 ではこの Today's Can-Do 方式について、4.2 ではそれでも解決しない問題について述べる。

4.1 ひとつの文・文構造・文法事項に複数の Today's Can-Do を関連付ける

たとえば不定詞の名詞的用法に複数の Today's Can-Do を関連付けると、「したいことを言う」以外にも名詞的用法を扱うことができ、Today's Can-Do の数だけコンテキストを設定して練習することができる。2018 年度のテキストでは、名詞的用法は次の4つの Can-Do と関連付けている。

Lesson 48 欲しいもの・したいことなどについて言える

I want **to learn** more about computer programming.

Lesson 51 自分や相手、家族や友達などについて話すことができる

He always liked **to hear** it.

Lesson 53 感想や考えを言える

To do this was hard work.

Lesson 57 相手を誘ったり、人の誘いに応じたりできる

Do you want **to hang** out sometime?

まず Lesson 48 において、前述の4社の検定教科書と同様、「したいことが言える」表現として導入する。しかしこれだけでは want to do, hope to do, wish to do など使える動詞が限られるため、Lesson 51 で like to do をターゲットにしている (図5)。「いつも…することを好む」ということで、その人の好みや傾向について表現できる。たとえば Another Example の Jessica always likes **to help** the neighbors. は、Jessica is a very kind person. を具体的に表現したものである。

B-07

Today's CAN-DO

自分や相手、家族や友だちなどについて話することができる

He always liked to hear it.

彼はいつも、それを聞きたがっていました。

to + 動詞の原形 (名詞的用法—目的語の働き)

〈to + 動詞の原形〉は、「…すること」という意味で、名詞の働きをします。

〈always like to + 動詞の原形〉は、「いつも…することを好む、…したがっている」という意味ですから、その人の好みや傾向について表現することができます。

● Another Example

Jessica always likes to help the neighbors.

ジェシカは、いつも近所の人たちの力になりたいと思っています。

Lesson 53 では不定詞が主語になる例を「感想や考えを言える」表現として扱っている。不定詞で表現される動作や行動を話題として、それに対する自分の感想や考えを述べる。Lesson 57 では Do you want to ...? を誘いの表現として扱っている。Lesson 48 のターゲット、want to do を疑問文にしたものであるが、これが語用論的に使用されることに学習者の注意を向けることをねらいとし、独立したレッスンで扱っている。

このように不定詞の名詞的用法に 4 つの Can-Do を関連付けると、コミュニケーションを行うさまざまな目的や場面、状況などの中で、当該の文・文構造・文法事項を理解することができる。文法解説に続く Can-Do Practice と呼ばれるパターン・プラクティスでも、Today's Can-Do に合わせて目的や場面、状況を設定した上で練習し、単なる機械的練習にはならない。これが、ひとつの文・文構造・文法事項に複数の Today's Can-Do を関連付けることの第一の利点である。

第二の利点は、Today's Can-Do (目標) に基づいて作られた Can-Do Practice (パターン・プラクティス) を、言語活動に発展させられることである。放送メディアでは練習問題の答えが多岐にわたるのを避けるため、Can-Do Practice も完全にコントロールされた練習になっている。しかし完成させる文は Today's Can-Do に対応しており、場面と意味を考えながら練習できるようイラストも用意され、無意味な機械的練習ではない。したがって、この Can-Do Practice から「話すこと」の言語活動に発展させることができる。番組内で行うのは難しいが、利用者が番組を聞いた後、練習した文にオリジナルの文を加えたり、対話仕立てにしたりすることで可能になる。たとえば形容詞的用法の Today's Can-Do と Can-Do

Practice を見てみよう (図6)。このレッスンの Today's Can-Do は「休暇や週末の予定など未来のことを話すことができる」である。

図6：不定詞の形容詞的用法のプラクティス 「基礎英語2」(2018、高田・田村 b) Lesson 61

CAN-DO
Practice

あなたは週末に何をしようか考えています。Do you know... で始めて、情報通の友だちに質問してみましょう。

解答 98ページ

🔊 A-09

A

- a nice restaurant
- eat Italian food

B

- a good store
- buy swimsuits

* swimsuits 水着

C

- a good place
- see Mt. Fuji

この practice は、Do you know (A) to (B)? の A と B に与えられた語句を入れて文を作る仕組みになっている。しかし指示文は「A と B に次の語句を入れて練習しましょう」とはせず、「週末にしたいことについて情報通の友だちに質問してみましょう」としている。どちらの指示文を使っても、学習者の答えは同じであるが、学習者の頭の中で起こっていることは異なる。穴埋め方式では「練習」にとどまるのに対し、Can-Do Practice 方式では「情報通の友だちに質問する」という言語行動をシミュレーションできる。そこで、この疑問文をペアでたずね合い、情報を得るといふ言語活動に発展させることができる。たとえば次のような対話が可能であろう。

例1 A: Do you know a nice restaurant to eat Italian food?
 B: Yes. You should try Antonio's. Their pasta is very good.
 A: Really?

例2 A: Do you know a nice restaurant to eat Italian food?
 B: Sorry, I don't know. Maybe you should ask Yuki. She loves Italian food.
 A: OK. I'll try.

以上述べたように、複数の Can-Do、すなわち「言語の働き」と関連付けて不定詞を取り上げる利点は、次のようにまとめられる。

- (1) 単一の文・文構造・文法事項に複数の Today's Can-Do を関連付けることによって、コミュニケーションを行うさまざまな目的や場面、状況などに応じた練習ができる。
- (2) 「言語の働き」を明確にしたパターン・プラクティスを言語活動に発展させることができる。

ただし、ここに紹介した複数の Today's Can-Do は、不定詞の本質を表すものではない。そもそも「言語の機能」を特定できないから Leech & Svartvik (2002)が Grammar in Use から除外し、A-Z in English Grammar に区分しているのである。したがって、不定詞の名詞的用法の言語の機能として挙げた 4 つの Today's Can-Do は、コミュニケーションの目的や場面、状況に応じた練習や言語活動につなげていくための方便であることに注意しなければならない。

4.2 「言語の働き」と関連付けても解決しない問題

ひとつの文・文構造・文法事項を複数の「言語の働き」と関連付けても、関連付けられる範囲には限度がある。また年間のレッスン数は決められているので、その枠に収まりきらない内容も出てくる。2018 年度「基礎英語 2」は、不定詞の名詞的用法を 4 つの Today's Can-Do と関連付けたが、try to do, start to do などは扱うことができなかった。

また、たとえば目的語位置の不定詞の場合、先行する動詞によって Today's Can-Do が異なると、指導のポイントが定まらなくなる。want to do は「したいことなどについて言える」、need to do は「義務・必要について言える」、start to do は「過去の出来事について話すことができる」など、仮に不定詞と共起する動詞の性質によって Can-Do を設定するとしたら、それは不定詞というより、共起する動詞の意味に焦点をあてることになるだろう。やはり A-Z in English Grammar に属する文・文構造・文法事項を Grammar in Use の観点から扱おうとすると、無理が生じてしまう。

こうした問題を解決するため、2019 年度、2020 年度の「基礎英語 2」は、各レッスンの目標を機能ベースと文法ベースの 2 種類用意した。奇数レッスンの目標は Today's Point (Can-Do)とし、文・文構造・文法事項を use (機能) の観点から扱う。偶数レッスンの目標は Today's Point (Grammar)とし、文・文構造・文法事項を form (形式) の観点から扱う。いわば機能シラバスと文法シラバスの折衷である。たとえば 2020 年度は不定詞の名詞的用法を次のように扱っている。

Lesson 45 (Can-Do) 相手を誘ったり、人の誘いに応じたりできる

Do you want to come with us sometime?

Lesson 46 (Grammar) to + 動詞の原形 (名詞的用法－目的語の働き)

He loves to cook.

Lesson 47 (Can-Do) 計画・夢・希望について言える

My future dream is to be a game developer.

Lesson 48 (Grammar) to + 動詞の原形 (名詞的用法－目的語の働き)

I plan to visit all of these locations someday.

Grammar を扱うレッスンでは、「言語の働き」に縛られず、例文を出すことができる。たとえば Lesson 46 のターゲット文は He loves to cook. であり、もし Can-Do を設定するとしたら「好き・きらいについて言える」になるが、文法ベースの目標なので必ずしも love, like などの動詞を使う必要はない。このレッスンでは、ストーリーの登場人物を話題にして次の例文を挙げている。

Brian likes to visit historic buildings. (i)

James Parker started to coach sports ten years ago. (ii)

(ii)は、もし当該レッスンの Today's Can-Do が「好き・きらいについて言える」だったら、使えない例文である。しかし、目的語位置の名詞的用法が「好き・きらいについて言える」以外の働きもすることを理解するのに役立つ。

同じく Grammar を扱う Lesson 48 では、ターゲット文は I plan to visit all of these locations someday. であり、もしこの文に対応する Today's Can-Do を設定するとしたら「計画・夢・希望

図7：目的語位置の不定詞の名詞的用法 「基礎英語2」(2020) Lesson 48

CAN-DO Practice B-58 解答 → 103ページ

海外旅行の準備をしている家族と自分がしなければいけないことについて、言ってみましょう。
(need to + 動詞の原形) を使いましょう。



- ▶ my brother
- ▶ pack his suitcase



- ▶ my mother
- ▶ buy some new shoes



- ▶ I
- ▶ get a passport

について言える」になるが、これも計画・夢・希望という話題の縛りがないので、Can-Do Practice は need to do を使う練習にしている（図7）。このようにすると、不定詞と共起する動詞を限定せずに、その使い方を扱うことができる。

5. 今後の課題

平成29年版は、引き続き「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」を求めている。しかし文・文構造・文法事項には、時制や法助動詞などのように、実現したい「言語の働き」と比較的容易に関連付けられるものと、不定詞などのように構造上の機能を果たすことによって間接的にコミュニケーションに寄与しているものがある。前者の指導も工夫していかなければならないが、後者をどのように指導するか、具体的に考える必要がある。とくに、平成29年版では中学校でも「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」ことが求められているため、実際のコミュニケーションの場面を作りにくい文・文構造・文法事項の指導がなおざりになりはしないか懸念される。

平成20年版準拠の中学校検定教科書6社のうち4社は、文・文構造・文法事項の目標を「言語の働き」の観点から示している。このような行動目標は、「言語活動と効果的に関連付けて指導する」方向へと導いてくれる。しかし、コミュニケーションの目的や場面を考慮して文・文構造・文法事項の目標を設定すると、それを使って表現できる内容が限定され、この問題を解決するために一般的な表現で目標を設定すると、今度は目標と対応する文・文構造・文法事項との関連が希薄になるというジレンマに直面する。このジレンマを解決するために、2019年度、2020年度のNHK「基礎英語2」は、ひとつの文・文構造・文法事項に複数の「言語の働き」を対応させると同時に、「言語の働き」には縛られず言語形式の観点から学習するレッスンを設けた。いわば機能シラバスと文法シラバスの融合と言ってよい。これにより、当該の文・文構造・文法事項がさまざまな場面で使われる例を効率よく学習することができる。各科目の割当時間数が決められた学校教育や年間レッスン数が決められた番組においては、表立って議論されることはないが、学習効率も重要な要素であると思う。

本来コミュニケーションを補完する構造上の必要から使われる文・文構造・文法事項を、あたかもコミュニケーションそのものに必要であるかのように扱うことは、学習のための便宜である。本稿は不定詞を取り上げ、このような便宜上の扱いについて考察した。今後の課題のひとつは、ほかの文・文構造・文法事項についても同様の取り組みを行うことである。とくに冠詞や数量詞などの限定詞のように、中学校学習指導要領の事項に含まれていない項目は教えるのか、教えないのか、もし教えるならば、いつ、どのように教えるのか、高校まで見通して検討すべきであろう。

引用文献

- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language Fourth edition* (pp. 256-270). National Geographic Learning.
- Leach, G. & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English*. Pearson Education.
- Thornbury, S. (2017). *About language*. Cambridge University Press.
- 小山内洸 (2020) 『『学習活動』と『言語活動』の区別と関連について—『言語活動』強化という問題提起をうけて—』『公益財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書』 51-62.
- 笠島準一 他 (2016) *NEW HORIZON English Course 2*. 東京書籍
- 高田智子 (2020a) 「学習指導要領における文法の位置付けの理論的検討および指導への提案」『公益財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書』 63-79.
- 高田智子 (2020b) 『基礎英語 2 6月号』NHK 出版
- 高田智子・田村岳充 (2018a) 『基礎英語 2 6月号』NHK 出版
- 高田智子・田村岳充 (2018b) 『基礎英語 2 7月号』NHK 出版
- 東後勝明 他 (2016) *COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 2*. 光村図書出版
- 投野由紀夫 (2020) CEFR-J Grammar Profile 文法項目頻度リスト (中学・高校主要教科書別)
CEFRJGP_TEXTBOOK_JP.pdf (cefr-j.org)より検索.
- 根岸雅史 他 (2016) *NEW CROWN ENGLISH SERIES 2*. 三省堂
- 松畑熙一 他 (2016) *SUNSHINE ENGLISH COURSE 2*. 開隆堂出版
- 松本茂 他 (2016) *ONE WORLD English Course 2*. 教育出版
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領 (平成 20 年告示) 解説外国語編』開隆堂出版
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編』開隆堂出版
- 矢田裕士・吉田研作 他 (2016) *TOTAL ENGLISH 2*. 学校図書

2 思考力・判断力の育成につながる接続詞の指導について考える

小山内 洸

本稿の要旨

前稿（和田稔編：英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書）で、筆者は Ellis の所説を参照しつつ、以下に掲げる 2 点を確認した。

(1) 「言語の音韻的、語彙的、文法的、および語用論的側面」(Form または forms) の指導は、コミュニケーション能力の獲得につながる明示的知識の重要性に鑑みて、軽視してはならない課題である。

(2) 「言語材料」の指導と「言語活動」の指導は両者相まって外国語（英語）教育の内容を充実させるものであろう。「言語材料」の学習が面白いから「言語活動」の学習に熱心になる。反対に、「言語活動」の学習に取り組むなかで、ある「言語材料」がよく理解できていないことに気づく。そうした好循環を築く外国語（英語）教育こそ追求する価値のあるものとする。

このような観点をふまえて、本稿では言語材料の一つとして「接続詞」を取り上げ、授業プランを作成するための素材を考えてみる。以下で詳しく述べるように、「接続詞」は改訂中学校学習指導要領（平成 29 年告示）で新たに提起された指導項目である。したがって、新しい教科書がこの項目をどのように教材化しているかは興味深い問題であるが、現段階では編集・作成が進行中とみられ入手が困難なため、必要な範囲で旧版（平成 27 年版）での扱いを参照する。

そのうえで、中学 2 学年以上（高校生を含む）を想定した指導プランの素案を提示してみる。それはあくまで「素案」であって、内容の確定は現場の実践家の協力のもとで慎重にすすめていく必要がある。このような指導プランを教科書中心の指導とどう両立させるかも検討課題だが、単元法等を採用して扱うことの可能性も考慮しつつ、一つのたたき台として提案する次第である。

1. 学習指導要領（中学校外国語科英語）における「接続詞」の取扱い

中学校学習指導要領第 9 節外国語は、英語の「内容」に「(ア) 文」という領域をもうけ、そのなかに「(a) 重文、複文」を一つの項目として位置づけている。そのうえで、「(ウ) 文法事項」の 2 番目に「b 接続詞」を取り上げている。

この点について『解説』は以下のように説明をくわえている。(以下引用、下線は引用者)

(1) 「重文、複文」の定義について

重文は、単文と単文が and, but, or などの接続詞によって並列的に結ばれた文である。

David went to the supermarket, and his wife stayed home.

Keiko is already here, but Goro hasn't come yet.

複文は、従属節を含む文であるが、構造が単文や重文に比べて複雑であり、意味を捉えにくいことが多いため、学習段階に応じた適切な指導が必要である。

I didn't go out because it was raining.

When I visited Tomoko, she was listening to music.

Mary will have lunch before she comes.

We know that Bill has a lot of CDs.

小学校において指導しているのは、文の中に主語と述語の関係が一つだけ含まれる単文である。「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編」に示された例文を以下に示す。

I want a new ball.

I'm happy.

She can play baseball well.

(2) 文法事項としての「接続詞」について

今回の改訂で、接続詞は新設の文法事項として扱うこととした。発信力を付ける際には1文レベルの英語を作る力だけでは不十分で、文と文をつなげる際の接続詞の用法が十分指導されなければならない。また、英語を日常的に使用する人の話し言葉と書き言葉の違いを分析すると、話し言葉で特に顕著に接続詞が用いられていることが分かる。話し言葉では文の長さは短めで、その代わりに文と文を接続詞でつなぎながら一連の話のまとまりを形成していく。特に会話において重要な接続詞は以下のものである。

・重文を作るもの

and, but, or : 文と文を対等につなげる

・複文を作るもの

that : that 節を作る

if, when : 条件節や時間の副詞節を導く

because : 理由の副詞節を導く

as, than ; 比較表現で用いられる

いま上でみたように、新学習指導要領の接続詞に関する記述の要点は、(1) 新設された文法事項であること、(2) 複文は単文や重文に比べて構造が複雑であり、意味を捉えにくいこと、(3) 話し言葉で特に顕著に用いられること、(4) 発信力を付けるうえで用法を十分指導

する必要があること、などに整理することができる。

以下では、中学校用の英語教科書で接続詞がどのように教材化されているかを概観したうえで、接続詞の意味・機能を歴史的な視点から考察し、それを指導に活かす教材プランの素案を検討してみる。

II. 中学校教科書における接続詞の扱い

上述したように、接続詞は中学校学習指導要領（平成 29 年告示）で新たに提起された文法事項である。本来であればこの改訂点が教科書にどう反映されているかを調べるべきであるが、新教科書の入手が困難であるため旧版の教科書をもとに扱い方を調べてみる。概観した中学校英語教科書は、教育出版 NEW WORLD ENGLISH COURSE（平成 27 年版）1・2 と、三省堂 NEW CROWN ENGLISH SERIES（同）1・2 である。

(1) 教育出版 NEW WORLD ENGLISH COURSE における接続詞の扱い

この教科書の接続詞の扱いには以下に述べるような特徴がみられる。

1) 扱われている接続詞の種類と提示頻度（概数）一覧

Book 1

等位接続詞				従属接続詞				思考内容を導く
and	but	or	その他	when	because	if	その他	that
9	7	1	なし	なし	なし	なし	なし	なし

Book 2

等位接続詞				従属接続詞				思考内容を導く
and	but	or	その他	when	because	if	その他	that
18	11	2	なし	6	1	2	although while after	4

2) 指導が難しいと予想される教材例

Book 1 の Lesson 2 (Part 1) でボブとケンの次のようなやりとりが示されている。This is my house. Oh, that is my mother. /Your mother? /And this is my dog. /Mom, this is my friend, Kenta.（下線は筆者）

小学校英語では重文が扱われないからこれが文と文をつなぐ初出の and である。「語句」

に取り上げられ、巻末の「Word List」には、発音記号が[End; And] と弱形・強形の 2 種類が示され、(接)「そして、～と～」という訳語がつけられている。

接続詞 and の基本的な意味・機能は“文法的に対等の関係にある概念(語、句、節)を並置する”ことである。例えば、Susan and David/ I'm walking and you're jumping./ She looks young and pretty./ Walk slowly and carefully.のように、対等の関係にある語、句、節の並列に and は使われる。これらの例のような場合、and は[And]と強形で発音するように指導するのがよいと思う。強くしっかり発音することで、脳裏に「(概念の)並列」が印象づけられる可能性が強まる。

こうした観点に照らせば、New World 1 の初出の and は指導が難しいのではないかという印象をうける。「並置」の意味が無ではないが弱く、むしろコメントや情報を付け加えるときの導入語(日本語の「また」に近い)のはたらきをしているように感じられる。Word List に記載されている発音記号[End; And]のどちらを取るべきかを生徒も教師も悩むのではないだろうか。

教科書のこの部分のイラストを見ると、向こうからボブのお母さんが歩いてくる。ボブがそれに気づいて“Oh, that is my mother.”とケンタに教える。おそらくこの my には強調アクセントが置かれ、「あれは(よそのおばさんでなく)ぼくのお母さんだよ」という意味だろう。それでケンタは少し驚いて(かつ確認の意味もこめて)“Your mother?”(君のお母さん?)と聞き返す。するとボブは“Yes”の代わりに“And this is my dog.”と答える。イラストでは、このとき犬を連れてきたボブのお母さんはかなり近づいている。「また、これは(お母さんが連れて歩いているけれど)ぼくのわんこだよ」と会話がやりとりされる。この And の発音はどのように教えられるのだろうか。もし And を[And]と強く発音すると“my mother”と“my dog”が並列されて、たとえば、「あれはぼくのお母さん、そしてこれはぼくの犬」のような対照的な意味になるだろう。もしも「並置」の意味が無ではないが弱く、コメントや情報を付け加えるときの導入語として、日本語の「また」に近い感覚で受け取れば、[End]と弱形で発音される可能性もある。どのように発音すべきかは、この教材文の執筆者の意図にもよるであろうから断定はできない。しかし、初出の“and”をこのような使い方で提示するのは難度が高いのではないだろうか。“and”の第一印象をしっかりと脳裏に焼きつけるのに適した教材かどうかの検討が必要であろう。

同じような使い方の“and”は Lesson 9, Part 4 にも出てくる。After that, we studied the reef in class. And we learned a lot of interesting facts. 前の課(Lesson 4, Part 3)にも同じような“and”がある。Aya: Sofia is very pretty. Ms King: Yes, and she is so sweet. 後者の and は「はい、そうです。そして彼女はとても思いやりがあります(巻末 Word List に掲げられている意味)」と日本語に置き換えるのは簡単だが、この文の文法的な特徴(形容詞の並列: She is very pretty and so sweet.)は見過ごされる可能性がある。

3) 「文法的に対等の関係にある語、句、文を並置する」and はずっと後の課で提示される。たとえば、He's very powerful and smart. (Lesson 7, Part 1)、I like manga with really cool characters, like Naruto and Conan. (同 Part 3)、It's really nice and warm. (Lesson 8, Part 4)、They saw a lot of fish and a turtle. (Lesson 9, Part 3) などである。これらの用例にまじって句あるいは文を並列する and が 1 回提示される。He cuts dried seaweed and puts it onto rice balls. (Lesson 7, Part 4) という文である。コメントや情報を付け加えるときの導入語(日本語の「また」に近い)and も 2 回取り上げられている。We usually have six classes. And we have a long break between second and third periods. (Lesson 6, Part 4) 後者の and は “between ~ and ...” として語句に取り上げられている。ここでも and の意味・機能の理解に導く特別な練習は課されていない。日本語に置き換えるだけで終わる可能性が高い。

4) and に比べて but が高い頻度で提示されるのも New World の特徴である。Book 1 で約 7 回、Book Two で約 11 回 but を含んだ文が提示されている。以下は Book 1 の教材文における but の使用例である。

- 1 回目 It's my car. It's very old, but I like it. (Lesson 4, Part 4)
- 2 回目 I don't know, but her voice is very sweet. (Lesson 5, Part 1)
- 3 回目 No, he doesn't. But he knows some Japanese words. (Lesson 5, Part 2)
- 4 回目 That's fine, but don't eat too much, Kenta! (Lesson 5, Part 4)
- 5 回目 Yes, but some of my classmates bring lunch from home. (Lesson 6, Part 2)
- 6 回目 No, I didn't, but I painted one. (Lesson 9, Part 2)
- 7 回目 She and her family didn't swim in the sea, but they swam in the pool in the afternoon. (Lesson 9, Part 3)

高い頻度で繰り返し提示されている but だが、「基本文」「Activity」「語句」のいずれにも取り上げられていない。同じ等位接続詞でも but は and より使い方が難しいことは容易に想像される。

ネイティブ・スピーカーの子どもは母親に口ごたえするときの but はわりと早く習得するようだが(例: 母親 “It's time for bed now!” 子ども “But I'm not tired!”)、but を使って文と文を正しくつなぐことは難しいようである。シグリッド・H・塩谷氏は “but” で文と文をつなぐ形で正しく表現するのは、プリスクールの子供でも少し大きい子供でないとできません」と述べて、次のような例をあげている。母親が子供に「歯を磨いてパジャマに着替えなさい」という意味で “Get ready for bed.” と言うと、子どもは “I put on my pajamas, but I didn't brush my teeth.” (パジャマは着たけど、歯は磨いてない) と答えるそうである。 “I've put ..., but I haven't brushed ...” と正しい表現ができないのである。「子供にとって “but” を使って表現するのがむずかしいというのは、このように “but” でつながれる文には否定と肯定の文が入っているうえ、時制のところで混乱するためである。」(シグリッド・H・塩谷著

『アメリカの子供はどう英語を覚えるか』はまの出版、1992、pp.159-60 参照)

こうした指摘に照らせば、上に掲げた2回目の but (I don't know, but her voice is very sweet.) や6回目の but (No, I didn't, but I painted one.) は、日本語に置き換えるだけでは不十分で、意味・機能についての説明と使い方を練習する Activity ないし Exercise が必要であろう。

5) Book 2 になると and の使い方は難度を増す。その顕著な例をいくつかあげてみる。

①動詞句の並列か主語の省略かの判断が難しい文

- ・ We took a boat ride and saw a lot of interesting tropical fish. (Lesson 1, Part 1)
- ・ They worked hard and started new communities of *Uchinannchu*. (Lesson 1, Part 4)

②単純に主語の省略とは教えるににくいと考えられる文

- ・ Let's go and see it! (Lesson 4, Part 2) *Let's go and (let's) see it!と省略形として教えるのか、それとも try and swim (=try to swim.) /come and see (=come to see) /go and do (=go to do) などと同じように、不定詞の to に相当するような意味で教えるのかという難しさを含んでいる。

・ You can write a haiku and put it in. この and は「(それに) また」 (=and also) という意味であろうが、どう理解に導くか難しい。全体を一まとまりの「考え」を表す文(俳句を作って投稿するという一体化された行為)とみれば and はおそらく弱形で発音される。しかし、“you can”の省略形として教えるのであれば、and の後に短いポーズを置き強形で発音する必要がある(俳句を作り希望すれば投稿もできる)。どちらの意味で教えるかの判断が難しい。次の例も同様の難しさを含む。

・ We can see beautiful fireworks and eat delicious food. (Writing Tips) 「きれいな花火を見ておいしいご馳走を食べる」(and は弱形で発音) とするか、「きれいな花火を見て(その後でああよかったという気持ちで) おいしいご馳走を食べる」(and の後に短いポーズを置き、強形で発音) とするかを選択が必要になる。

③文頭に And が置かれた文が2度出てくる。「文法的に対等の関係にある語、句、節を並置する」よりはコメントや情報を付け加えるときの導入語のはたらきをしているとみられる and である。先にどのような情報があって、それにどのようなコメントあるいは新しい情報が付け加えられているのかを理解させる必要があるが、and の発音の仕方から難しい。多くの場合、「そして」と日本語に置き換えて終わるであろうが、このような and を「(即興的な) 会話で」使えるところまで導くには丁寧な練習が必要だろう。

- ・ And these days, we're starting to turn waste water into clean water. (Lesson 8, Part 2)
- ・ And the wells are maintained by local people there. (Lesson 8, Part 4)

④句接続と語接続の and が同時にできて戸惑いが生じるかもしれない文がある。

・ His work still inspires our dreams and gives us hope and courage. (Reading Lesson 2)
どこかで and が語・句・文を原則として対等に連結することを学ぶ練習が集中的に課されていけば迷うことのない文だが、「そして」と日本語に訳すだけで学んできた場合はチャンクのとらえ方が難しいだろう。同じことが次の文についても言える。

・ His work still inspires our dreams and gives us hope and courage.

・ For example, in Black Jack, the hero is a skillful doctor and can cure any disease or serious injury. (Reading Lesson 2)

6) but については Book 1 と 2 の Word List で「しかし、ところが」と訳語が示されている。Book 1 で but の出現は上表でみたとおり概数で 7 回にのぼる。Book 2 でも約 11 回出現する。but の使い方が重視されていることをうかがわせる。but は日本語の「しかし、ところが」と意味は重なるが、文章や会話で使いこなすのは必ずしも容易でない。以下は Book 2 に出てくる but を含む文である。

1 回目 It was a little bitter, but I liked it a lot. (Lesson 1, Part 2)

2 回目 (As you know,) our team won three matches, but we lost against another school's team. (Lesson 2, Part 4)

3 回目 It is not a big town, but there are some interesting places. (Writing Tips)

4 回目 You put on this blind fold and try to catch an apple. But only with your mouth!
(Lesson 5, Part 4)

5 回目 I want to be a photographer. But I think it'll be difficult. (Lesson 6, Part 2)

6 回目 There's no summer vacation, but we have several other vacations. (Lesson 7, Part 1)

7 回目 Among girls, "doctor" is the most popular job. But "engineer" is more popular than "doctor" among boys. (Lesson 7, Part 2)

8 回目 But many people around the world don't have clean water. (Lesson 8, Part 1)

9 回目 Yes, it does, but not enough. (Lesson 8, Part 2)

10 回目 He wanted to draw comics, but he still had his other dream. (Reading Lesson 2)

11 回目 Tezuka died at the age of 60 in 1989, but we can still see his influence in books, movies, and in other media. (Reading Lesson 2)

前述したように、and にくらべて but は指導が難しい。「対立・対照」は「並列・付加」より概念の言語化が複雑である。そのことを念頭に置いて練習や Activity を工夫する必要があるだろう。会話でやりとりの回路を維持するための「つなぎ」のことばとして but を使うことはあるとしても、レベルの高い読み・書きにつなげていくにはどのような指導が望ましいかを考えていく必要がある。

7) “or” は Book 1 で 1 度、2 で 1 度取り上げられている。それを焦点化した Drill あるいは Activity は設定されていない。

Book 1 の文 Which season do you like, spring or fall? (英語のしくみ 6、疑問詞を用いた疑問文)

Book 2 の文 It (=the harness) tells the person when the dog sees a corner, a step, or an obstacle.

8) Book 1 は従属接続詞を取り上げていない。Book 2 は以下でみるようにかなりの種類を提示している。

- As you know, … (As については as you know という語句扱い) (Lesson 2, Part 4)
- I think that it’s a really important job. (従属接続詞の中でもっとも重要と考えられる that の初出。基本文および Activity でも扱われている。) (Lesson 3, Part1)
- Max was only two months old when he came to our house. (接続詞 when の初出。基本文および Activity でも扱われる。When 節が文頭にくる場合にはカンマを付けることがポイントとして簡単に説明されている。) (Lesson 3, Part2)
- If you are interested in guide dogs, please visit our website. (初出。when と同じように「文と文をつなぐはたらきをする」という注がある。) (Lesson 3, Part3)
- When I was coming to school this morning, I saw a man with a guide dog. (2 度目の when 節) (Lesson 3, Part4)
- Guide dogs wear one (=a harness) when they work. (3 度目の when 節) (Lesson 3, Part4)
- It tell the person when the dog sees a corner, a step, or an obstacle. (4 度目の when 節。or は Book 2 としては 2 度目) (Lesson 3, Part4)
- 指示代名詞の that、それを受ける人称代名詞の it、従属接続詞の that がまじって提示される以下のような文章がある。題材自体は軽い笑い話だが、生徒には難解かもしれない。理解に結びつける工夫が求められるだろう。

“Watson, look up at the sky. What do you see?” “I see thousands of stars,” says Watson. “And what does that¹⁾ mean to you?” “Well,” says Watson, “it²⁾ means **that** we’ll have nice weather tomorrow. What does it³⁾ mean to you, Holmes?” “To me, it⁴⁾ means **that** someone stole our tent.” (Reading Lesson 1) 1) の that は I see thousands of stars の内容を指す指示代名詞。2)~4) の it はその that をうける人称代名詞。太字の that は従属接続詞。代名詞と接続詞が入り組んでいて生徒は理解につまずく可能性がある。

- If I rest, my father’ll be angry. (2 度目の if) (Reading Lesson 1)
- When the batter hits the ball, he runs to the left, not to the right. (Book 2 で 5 度目の when) (L.7, Part 3)
- People often get sick because the rivers and groundwater are polluted. (Book 2 で初出)

の because。等位接続詞の and も入っている) (Lesson 8, Part 3)

- ・ This means that many girls cannot attend school, while boys are learning. (初出の while) (Lesson 8, Part 4)
- ・ She knew that he had a talent for drawing. (リーディング教材で that の初出) (Reading Lesson 2)
- ・ When Tezuka was in junior high school, World War II started. (Book 2 で 6 度目の when) (Reading Lesson 2)
- ・ **During training, Tezuka got sick, so he had to stay in the hospital. After he was cured, he began to dream of becoming a doctor himself in the future.** (Book 2 で初出の after。) (Reading Lesson 2)
- ・ Although he is a robot, he makes decisions for himself, Tezuka hoped that young readers would make decisions for themselves, just like Astro. (Book 2 で although はここにしか出てこない。) (Reading Lesson 2)

9) 全体的な感想

○and に比べて but の提示頻度が高い。どのような理由に基づくものだろうか。

○and は語句並列と文連結が入り混じって出てくる。並列や連結の意味がはっきりしない and も散見される。

○接続詞は思考と密接に結びついていて、考えをまとめたり表現したりする機能をもつ。そのことへの配慮よりも会話的な「慣れ」に重点が置かれているようである。

○従属接続詞の that と when が 1 つの課で扱われる。従属節を導く that の意味・機能を理解させたいうえで、その他の従属接続詞を取り扱うのがよいのではないだろうか。that 節は「思考・判断」と密接に結びついており、考えをまとめたり表現したりするうえで、重要な役割をもつ。その点に配慮した慎重な扱いが必要だろう。

○「英語のしくみ 3」(p. 35) で、「接続詞 (when, because, if, that) を使った文」ということで「1. when や because の位置」と「2. if を使った文」について例文がある。when と because について、節を前置する場合と後置する場合のカンマの有無について説明されている。if 節についてもそのような説明があるとよい。when、because、if についてそれぞれ「いつのことか」と「なぜか」と「どんな条件か」という意味の取り方が示されている。これはこれらの従属接続詞の意味の取り方への橋渡しとしてとてもよいヒントである。他の教科書にみられない記述で参考になる。さらに「～ではないと思う」と言いたいときは I don't think～と主節が否定になることにもふれている。

○接続詞に関しては 2 年生が学習の一つの山場であろう。生徒はこの段階で接続詞の意味・機能を確実に理解することが求められる。したがって、教材文を通じて「慣れる」だけでなく文法事項として「気づき」と「理解・納得」を広げるような Exercise や Activity がもう少

しあってよいように思われる。

(2) 三省堂 NEW CROWN における接続詞の扱い

この教科書の接続詞の扱いには以下に述べるような特徴がみられる。

1) 扱われている接続詞の種類と提示頻度（概数）一覧

Book 1

等位接続詞				従属接続詞				思考内容を導く that
and	but	or	その他	when	because	if	その他	なし
5	3	なし	なし	なし	2	なし	なし	

Book 2

等位接続詞				従属接続詞				思考内容を導く that
and	but	or	その他	when	because	if	その他	10
30	8	1	なし	6	1	1	before while	

BOOK 1 における接続詞の扱い

単文の主述構造重視で接続詞の提示は極力抑えられている。とりあえず意味を日本語に置き換えて練習に持ち込むことが可能だろう。

(1) 等位接続詞の扱い

1) Lesson 1 に but が初出

Ken: I'm tired. Are you? Meiling: No. I'm not tired. But I'm hot. (Lesson 1, Part 3)

2 回目 My team did not win, but win or lose, we all had a good time. (Lesson 9, USE Read)

* or も同時に提示

3 回目 But we can do one thing together. (付録 Further Reading 1)

2) and の初出は Words & Sounds

English is on Monday, Tuesday, Wednesday and Friday. (Words & Sounds 2)

2 回目 How much is it? It's fifteen dollars. Here's twenty. And here's your change. (Let's Talk)

3 回目 Raj: When do you practice? Emma: We always practice on Tuesdays and Thursdays. (Lesson 5, Part 3)

4 回目 The White Rabbit looked at his watch and said, "I'm late. I'm l ate." (最終 lesson, Let's Read)

5 回目 He ran into a hole in the ground and disappeared. (同上)

(2) 従属接続詞の扱い

初出は because

Why do you like her? Because her voice is beautiful. (Let's Talk 9)

2 回目 Why do you ask? Well, because I just bit my tongue. (付録 Further Reading 2)

Book 2 における接続詞の扱い

従属接続詞 when と等位接続詞 and の組み合わせた (同時提示) 読解中心の課はいい工夫だと思う。Lesson 2, USE-Read。この課のあとには接続詞 when についてのまとめがある。

1) Book 2 の初出接続詞は when

I read it (=Peter Rabbit) many times when I was young. (Lesson 2, Part 2)

A: At nine last night, I was taking a bath. What were you doing at that time, Koji?

B: I was sleeping. これをまとめて書いてみると When I was taking a bath at nine, Koji was sleeping. (Lesson 2, Practice 3)

2 回目 When Peter was looking for parsley, he saw McGregor. (Lesson 2, USE-Read)

3 回目 When my mother came home, I was watching TV. (Lesson 2 文法のまとめ)

4 回目 When I was a child, I was forced to become a soldier. (Let's Read 2)

5 回目 I was twenty when the war ended. (同上)

6 回目 When I got to the village, the field was silent. (Let's Read 2)

2) 等位接続詞 and について

1 回目 Their names were Flopsy, Mopsy, Cotton-tail and Peter. (Lesson 2, USE-Read)

2 回目 She just put him to bed, and made chamomile tea. (Lesson 2, USE-Read)

3 回目 When your father went there, Mr McGregor caught him and put him in pie. (Lesson 2, USE-Read)

4 回目 You can find recipes and other information on the Internet. (Lesson 4, Part 2)

5 回目 The colors come from vegetables and other foods. (同上)

6 回目 Sometimes it looks red and sometimes it looks purple. (Lesson 5, USE-Read)

7 回目 They deeply respect the rock and everything around it. (Lesson 5, USE-Read)

8 回目 Robots helped the staff and patients. (Lesson 6, Part 2)

- 9 回目 E-mails are quick and easy. (Lesson 7, Part 2)
- 10 回目 The three common answers were by e-mail, letter and phone. (Lesson 7, USE-Read)
- 11 回目 They think e-mails are easier and more convenient than other ways. (Lesson 7, USE-Read) * ~think (that)・・・と組み合わせ
- 12 回目 They can send, read and respond when it is the best for them. (Lesson 7, USE-Read)
- 13 回目 Soccer and basketball are in second place. (Lesson 7, USE-Speak)
- 14 回目 I was surprised at bright lights and big cities. (Let's Read 2)
- 15 回目 The animals and the two adults died, but the field was not silent. (同上)
* and と but の組み合わせ。いい文だ。
- 16 回目 I removed the landmines in the space between the road and the oxcart. (同上)
- 17 回目 It tells the world about the history of Cambodia and the dangers of landmines. (同上)
- 18 回目 Many landmines are still buried in Cambodia and other countries. (同上)
- 19 回目 Please take care of my egg and teach flying to my baby. (Further Reading 1)
- 20 回目 Zobra and his friends took care of Lucky. (同上)
- 21 回目 Rats and strange cats attacked her. (同上)
- 22 回目 I promised your mother. And now I promise you. (Further Reading 1)
- 23 回目 One rainy night, Zobra and Lucky went to a tower. (同上)
- 24 回目 Open your wings and fly. (同上)
- 25 回目 Then her wings caught the wind and she started to fly. (同上)
- 26 回目 "Zobra, you're right. I can!" Lucky said and flew away. (同上)
- 27 回目 The earth was very hot and its surface was covered with lava. (Further Reading 2)
- 28 回目 Oceans and land appeared in February. (同上)
- 29 回目 During the summer and fall, a great continent appeared and disappeared. (同上)
- 30 回目 Plants and animals first appeared on land in November. (同上)
- 3) 等位接続詞 but について
- 1 回目 We don't have to do them. But don't forget. There's a test next week. (Let's Talk 4) Book 2 で初出
- 2 回目 It looks like a mountain, but it is actually a very big rock. (Lesson 5, USE-Read)
- 3 回目 Ken: I want to go to a nursing home. Emma: But you want to be an engineer, don't you? (Lesson 6, Part 1)

4 回目 Letters may take more time than other ways, but they are worth taking it. (Lesson 7, USE-Read)

5 回目 Letter and phone calls are less popular, but they have good points. (Lesson 7, USE-Read) *and と but の組み合わせ

6 回目 Taking care of the egg was difficult. But Zobra never gave up. (Further Reading 1)

7 回目 Rats and strange cats attacked her. But Zobra and his friends protected her. (同上)
*and と but の組み合わせが工夫された文。内容も心にひびく。

8 回目 She tried many times, but always failed. (同上)

4) when のつぎに that が出てくる。(that を先に出すほうがよいのでないか。理由は後述。)

I think that it'll be interesting, it=the talk on the Ogasawara Islands (Lesson 3, Part 3) この課は従属接続詞の that を集中的に扱うようになっている。Read, Speak, Write を総合した Practice もある。

5) Lesson 3, USE-Read The Ogasawara Islands は that と and を集中的に扱う好読み物。and はこの課で 5 回。that は 2 回。

1 回目 They swim with dolphins and sea turtles. (Lesson 3, USE-Read)

2 回目 They enjoy the moon and stars. (同上)

3 回目 They learn about the islands' plants, fish and animals. (同上)

4 回目 These rules protect the islands' plants and animals. (同上)

5 回目 Turtles come to the beach and lay eggs. (同上)

that はこの課で 2 回。

1 回目 We believe that they are very special. (Lesson 3, USE-Read)

2 回目 We hope that our visitors will understand us. (同上)

3 回目 I thought that all children lived like this. (Let's Read 2)

4 回目 I learned that I could make choices in my life. (同上)

that の省略

1 回目 I hear India is famous for its films. (Lesson 8, Part 2)

2 回目 Some scientists think the reason was climate change. (Further Reading 2)

6) when と that を組み合わせて文を書く練習 (Lesson 3, USE-Write)

For example, when I go shopping, I will use my own bag...I hope this action will help the earth.

7) Review つなぐことば (接続詞) を 3 種類に分けて復習。(例文省略)

○and/ or/ but など (語句や文をつなぎます。つなぐ対象は、対等な関係の語句と語句、または文と文です) *対等ではない語句や文をつながないように気をつけてね。

×I eat green apples and on the ice.

○when/ because/ if など（文と文をつなぎます。つなぐことばで始まる文が、もう一方の文を意味的に補います。）*つなぐことばで始まる文が先にくるときは、コンマ（,）を忘れないでね。

○that（that で始まる文は目的語になり、＜主語＋動詞＋目的語＞という文の一部になります。think, know, say, hope などの動詞のあとに、この that がつかわれます。）

* that を一般の従属接続詞から分けている点が興味ぶかい。

8) while

1 回目 Master: Remember, don't touch the pot over there while I'm out. (Let's Read 1)

2 回目 Please respect their culture and enjoy your stay while you are in Anangu land. (Lesson 5, USE-Read)

9) if は 1 回だけ

Yes, you can. You can if you want.

10) because

Because this number is too large to understand easily, a metaphor can help us. (Further Reading 2)

11) before

They ruled the land for almost two weeks before they died out on December 26. (Further Reading 2)

12) 全体的な感想

○Book 1 では接続詞の提示を極力しぼっている。この点は小学校英語との接続を考える
と望ましいことであろう。Book 2 では相当数の接続詞が扱われる。

○Book 2 では、等位接続詞並びに従属接続詞について、文法的な基本概念をドリルや
Practice によって把握させ、そのうえでいろいろな接続詞を含む Reading 教材によって意
味と使い方の理解を深めるように配慮されている。

○「つなぐことば（接続詞）」の機能・意味・用法をまとめた Review が設けられてい
る。接続詞は「慣れ」と「納得」の両面で学習することが必要であり、こうした Review
は「納得」面の強化に役立つと考えられる。

III. 「接続詞」の授業プランを作成するための素材案

[お話 1] and が必要とされたわけ

9 世紀ごろのイギリスにアルフレッド大王とよばれる王がいました。そのころの英語は
英語の歴史のなかで「古英語」とよばれます。アルフレッド大王は古英語で読み書きするこ
とを奨励し「アングロ・サクソン年代記」を編纂させました。日本でいえば「日本書紀」の

ような歴史書です。「年代記」の文章の書き方にはとても興味ぶかいところがあります。その一部を紹介している書物によると 11 行くらいの文章に“ond”という単語が 10 回も出てくるのです。“ond”は and の古いかたちで、「そこで、それから、つぎに」という意味で文をつなぐことば(接続詞)だったことがわかります。文はいくつでもつなぐことができました。

しかし時代がたつにつれて and のつかい方の文法がだんだんできてきました。その文法にはだいじな点が 2 つあります。1 つは and でたくさんの語句や文をつなぐのはただらした感じになり好ましくないということ、もう 1 つは and は「語・句・節を対等につなぐ(接続する)」ということです。たとえば、つぎのような文はよくないと考えられるようになりまし

I have two sandwiches and in my bag. (“two sandwiches”と“in my bag”では and のまえとうしろが文法的に対等でない。)しかし、この文をたとえば I have two sandwiches and they are in my bag. といえ

[Practice 1] となりの人と次のような会話をしてみましょう。終わったら立場をかえてやってみましょう。

A: What do you have in your pencil case?

B: I have one black ball-point pen, three pencils, one eraser (消しゴム) and a ruler.

うえで and であまりたくさんの語句や文をつなぐとただらした感じになりよくないといいました。つなぐのは多くても 3 つか 4 つがいいです。しかし、もっとたくさんつなぎたいときはどうしたらいいでしょうか。そういうときは文を新たにつくればいいのです。たとえば、つぎのようにいうともっとつけたすことができます。

A: What do you have in your pencil case?

B: I have one black ball-point pen, three pencils, one eraser and a ruler. I have more. I have a triangle (三角定規), two markers (蛍光ペン highlighter ともいう) and a three-color pen (3色ボールペン).

そうすると相手は、Oh, you have so many things in your pencil case. Let me see. とかいつてやりとりが続くでしょう。

[Practice 2] 次の文章でただら文をつないでいるので消してもよい and (×をつける) と文法的に対等の語句をつないでいるので消してはいけない and (○で囲む) を見分けてみよう。理由をとなりの席のひとと話し合ってみよう。この文章は「桃太郎」の出だしの部分です。

The Peach Boy (Momotaro)

Long, long ago, there lived an old man **and** an old woman. **And** every day the old man went

to the mountains to gather brushwood. **And** the old women went to a near-by stream to wash clothes.

gather (集める) brushwood (小枝) near-by (近くの) stream (小川)

And one day, the old woman was doing the day's washing. **And** she saw a big peach came floating down the stream. **And** she picked up the peach **and** brought it home. **And** the old man returned from the mountains. **And** the old woman took out a kitchen knife **and** cut the peach for eating. **And** the peach suddenly split in two **and** a cute baby boy came out with a loud cry. The old man **and** woman were very surprised **and** they fell back in wonder.

the day's washing (その日の洗濯) floating down the stream (小川を流れてくる)
split in two (2つにわれた) fell back in wonder (びっくり仰天した)

[Practice 3] 次の文で and がつないでいることばに下線を引いてみましょう。

1. Televisions and computers are useful in our daily life.
2. I have to go out and do some shopping.
3. My mother's father and my father's father were born in the same village.
4. She went to the door and put the key in the keyhole.
5. The two students were talking loudly and the teacher told them to stop that.

[お話 2] but で自分の気持ちを伝える

and は「そこで、それから、つぎに」というように、ことばをつなぐために使われました。and の基本的な意味は「つけたし」です。しかし、何かを言ったり書いたりするときに「つけたし」のことばしかないのは不便です。たとえば、「彼は小柄です」と言って、すぐそのあとに「(しかし) 力は強い」と話を切り替えることはよくあります。そのようなときに but が力を発揮します。He is small but (he is) strong. と言うと“strong”という単語がピカッと光ります。もしこの文を He is small and (he is) strong. と and でつなぐと、“small”と “strong”が「対等に」並ぶので、聞き手は「小柄で強いつてどういうこと」と頭を悩ませてしまいます。

誰かと話をしているときに、相手と反対のことを言うことはよくあります。たとえば、友だちとペットの話をしていて、相手が I like dogs. I keep a chihuahua (チワワ) と言ったとします。あなたは「犬は毎日散歩が必要でしょ (だから飼うのはたいへん)。ワタシはネコが好き」と答えたい。そんなときは相手に反対のことを言う感じになるので but で文を始めて But you have to take the dog for a walk every day, don't you? I like cats.”と自分の意見を言うでしょう。but は日本語の「しかし、(だ) が、けれど (も)、ただし」などの気持ちで使います。but も and と同じように「つけたす」ことばですが、「つけたす」ときの気持

ちに「対比・反対」が入るところがちがいます。

英語の歴史で but は and より遅れて使われるようになりました。12 世紀以前の古い英語（古英語）の butan とか buton ということばがもとになっています。いつしか語尾の-an とか-on が省略されるようになり、but というかたちになりました。but の発音は[βʊt]（ブット）でしたが 12 世紀か 13 世紀ごろ[βʊt]（バット）に変化しました。ちなみに、cut [kʌt]、cup [kʌp]、uncle [ʌŋkəl]、run [rʌn]、sun [sʌn]などの u も [ʊ]でなく [ʌ]と発音されるようになりました。

but の b-はいまの英語の by につながることばで「・・・のわきに」という意味をもっていました。-ut は「外に」という意味で、いまの英語の out にあたります。ですから but の意味をさかのぼれば「それは外に置いておいて」のような意味だったことがわかります。何かを言ったり書いたりするときに、「自分がいまつかったことば」や「相手が言った（書いた）ことば」に対照的な（あるいは反対の）意味をつけくわえるためのことばとして but は便利だったと考えられます。

[Practice 1] 次の文の意味を日本語で言ってみましょう。

1. The night was cold but not dark.
2. My right shoes is here but I can't find the left.
3. The book is expensive but useful.
4. He is a little shy, but many people like him.
5. She promised to come but she didn't come.

[Practice 2] 次の文の（ ）に and と but のどちらを入れるのがよいでしょうか。隣の席の人と話し合っ決めてください。そのように決める理由も考えてください。意味のわからない単語は先生に質問しましょう。

1. He is rich () kind.
2. He has land, houses () money.
3. The night was cold () not dark.
4. The book is expensive () useful.
5. Excuse me, but would you mind opening the window?

[お話 3] or も and や but と仲間のことば

“or” “and” “but”は全部「つなぎのことば」で「等位接続詞」とよばれます。ほかにも等位接続詞はありますが、いまはこの 3 つをどんな気持ちで使えばよいかをしっかりと理解しま

しょう。

or は 14 世紀ごろ現在の英語の other にあたる単語の “the” の部分が発音されなくなったことで生まれました。発音が変わるとスペリング（文字のつづり）もかわります。other から the をとってみてください。or になりますね。other は「第 2 番目の、もう一方の」という意味の単語でした。ですから or もその意味をひきついでいて、「2 つのもののどちらかを選ぶ」ときにつかわれます。たとえば、「お茶とコーヒーではどちらがお好きですか」を英語で言うと Which do you like better, tea or coffee? となります。また、「家にいる？それとも出かける？」は Do you stop in or go out? のように or をつかうと簡単に言うことができます。

or は「A または B」「A あるいは B」「A か B」のようにことばをつなぎます。この場合 A と B は「文法的に対等」である必要があります。これは常識で考えればわかることです。たとえば、Would you like a cup of tea or coffee? は or の前と後ろが「文法的に対等」です。しかし、I like to spend my holiday in reading or a walk. は or の前と後ろがちぐはぐで意味がへんです。～in reading or (in) taking a walk とすれば「文法的に対等」になります。

[Practice 1] () に and、but、or のどれを入れれば文全体の意味がとおるか話し合ってください。

1. It may rain, () I will go.

It may rain, () I will stay at home.

It may rain, () may not.

2. I want to play soccer this afternoon () it may rain.

I want to play soccer () tennis after school.

I like to play soccer () tennis as a hobby.

[お話 4] 接続詞の that を使いこなす達人になろう

英語を習いはじめたころに勉強した“that”のつかい方を思い出してみましよう。先生が箱からいろいろなものを取り出して英語で言います。

Teacher: (鉛筆を取り出して) This is a pencil. (本を取り出して) This is a book. (ノートを取り出して) This is a notebook.

Teacher: ではみんな自分の鉛筆を手にもって「これは鉛筆です」と小さい子に教えるような気持ちで言ってみましよう。ほかのものについても言いましよう。

生徒：みんなで This is a pencil.ほかのものについても言う。This is a book. This is a notebook.

Teacher: 鉛筆などを離れた場所に置き少し大げさに身振りを入れて That is a pencil. ほ

かのものについても That is a book. That is a notebook. と言う。先生の言い方でどこか変わったところがありますか。

生徒：いっせいに「this が that に変わった」と叫ぶ。

Teacher: 教師が手にもっているものを生徒の立場から見て言わせる。That is a pencil/ book/ notebook など。

というような練習です。このとき習ったのは“this”は「身近な人やものを指す」「that”は「離れたところの人やものを指す」ということでした。先生は「この“this”と“that”は指示代名詞といいます」ということも教えてくれたかもしれません。

英語の長い歴史のなかで、この「離れたところの人やものを指す」that が新しい役割を身につけました。それが次のような文にみられる that です。

I know that he is kind. (私は彼が親切であることを知っています。)

この文の that の意味は次のような2つの文にわけてみるとわかりやすいでしょう。

He is kind. (彼は親切です) I know that. (私はそのことを知っています。)

“I know that.”の that が指しているのは「(私の頭のなかにある)彼は親切だという考え」です。“that”の「離れたところの人やものを指す」という役割が「頭のなかにある考えを指す」という役割に広がったのです。そして I know that の“that”に位置の移動が起こって、I know that he is kind.という文ができました。この文の“that”は「頭のなかにある考えを指す」と同時に I know と he is kind をつなぐ役割もはたしています。いいかえれば、指示代名詞の that が接続詞としてはたらくようになったのです。一人二役の“かしこい”that の誕生です。

[Practice 1] “かしこい”that がつかわれている歌をきいてみよう。

これからきくのはアメリカで黒人差別に反対する運動のなかで人々を励ました「勝利を我等に」(We Shall Overcome)という歌です。いろいろな人が歌っていますが、ここではジョーン・バエズ (Joan Baez) という歌手の歌い方できいてみます。「私はそのことを強く信じる、それは我々がいつか勝利するということだ」と歌っているところで、うえで説明した“かしこい”that が使われているのがわかったでしょうか。

We shall overcome,

We shall overcome,

We shall overcome some day;

Oh, deep in my heart,

I do believe that

We shall overcome some day. (先生に歌詞の意味を説明してもらいましょう。歌は

YouTube で大きくことができます。that を省略して歌う人もいます。2 番や 3 番もきいてみましょう。)

「離れたところの人やものを指す」that が、これから話す(書く)こと(=頭のなかにある考え)を指しながら、つなぎのことば(接続詞)としてつかわれるのは、“know”(知っている)“think”(思う)“believe”(信ずる)“say”(言う)“hope”(望む)などの動詞のあとです。これらの動詞はみな「考えること」(経験や考えをもとにあれこれと頭を働かせる)に関係していることがわかります。

I know that he is kind. のような文は次のような気持ちで言うとうまくいきます。まず I know と一息で言う。そこで区切りを入れてもいいし入れなくてもかまいません。that は [ΔAɛt] と強く発音しないで [ΔEt] と弱く発音します。that のあとで言うことが頭のなかでまとまっていたら that のあとにほんの少し切れ目を入れて考えていることを言います。もし言うこと(考え)がまとまっておらず、考えながら言うという感じだったら、that のあとに間(ま)をとって考えながら言ってもかまいません。I know that he is kind. のような文だったら考えはもうまとまっていて言うことはきまっていますから、that のあとの間(ま)は短いでしょう。しかし、I think that he will come by four o'clock or he may be late. (私の考えでは、彼は4時までにはくるでしょうが、遅れるかもしれません) のような文だと考えながら言う感じになるので、that のあとに間(ま)をとって、um [E:μ] (うーん、いや) という「疑問・ためらい」のことばを入れてもかまいません。このように「つなぎことば」(接続詞)の that は文を言ときの気持ちと密接に結びついています。

人によっては that と気持ちの結びつきをあまり考えずに that を省略することがあります。会話ではしばしば省略されます。

[Practice 2] 次の文を3とおりで言ってみましょう。(1) that のあとに短い「間」(ま)を入れて(この「間」は考えていることをこれから言うよという合図です) 続く文を一気に言う。(2) that のあとに um [E:μ] ということばを入れて少しためらって言う。(3) that を省略して言う。

1. I know that he is busy. (彼は忙しい)
2. I think that he is thirsty. (彼はのどがかわいている)
3. I hope that you will like this bag. (このバッグが気に入る)
4. Do you believe that he is telling the truth? (彼は真実を述べている)
5. Do you think that he is sleepy? (彼はねむい)

[お話 5] 「接続詞」の that が「疑問詞」の when のつかい方をふくらませた!

when は「いつ」という意味で使います。疑問詞とよばれることばの一つです。疑問詞には when のほかに、who (誰が)、why (なぜ)、where (どこで)、what (何を)、which (どっち)、how (どうやって) などがあります。

疑問詞の when (いつ) はたとえば次のように使います。

(例 1) A: I play tennis. B: When do you play? A: On Sundays.

(例 2) A: When do you study English? B: We study English on Monday, Tuesday, Wednesday and Friday.

ところが 12 世紀から 14 世紀にかけて、「いつ」という意味の疑問詞の when と that を合体させて文をつくる習慣ができました。そのような文の実例を見てみましょう。これは「英詩の父」とよばれるジェフリー・チョーサー (1340?-1400) が書いた「カンタベリー物語」という長い詩の出だしの文です。途中を省略していまの英語に書きかえてあります。

When that the sweet showers of April have pierced the drought of March, and pierced it to the root, then people long to go on pilgrimages. (四月のやさしい雨が三月の日照りに穴をあけて根まで貫きとおすと、人々は巡礼の旅に出かけることを切望する)

注目してほしいのは、when that, then というところです。when は「いつ」という意味です。しかし、そのあとにすぐつなぎのことば (接続詞) の that がきています。that は接続詞ですが「それ」という意味を残しながら、直前の when にはたらきかけて、「この when は疑問詞だけど接続詞のように使われているよ」と読み手に合図を送っています。そうすると when と that の両方が合わさって、「いつかというときそれは～するとき」という意味になります。さらに後ろの文に then があります。この then は「そのとき」という意味で、「いつかというときそれは～するとき、そのとき～」と when that が接続詞としてはたらいっていることを忘れないように念をおしています。that 「それ」が指しているのは “the sweet showers of April have pierced the drought of March” の内容です。

“when that, then” についてもっと簡潔に言えないかという考えが出るのは当然です。そこでまず念おしの then が消えました。つぎに when that の that の助けがなくても when は接続詞として自立できると考えられ that も姿を消しました。そして、いまの英語の新しい when のつかい方がうまれました。接続詞としてひとり立ちした when の姿がそこにあります。

When my mother came home, I was watching TV.

When I was young, I read Peter Rabbit many times.

このような文で when は完全に接続詞として使われています。しかし、when の意味をとるときは、いままでお話ししてきたことを参考に、「いつのことかいうとそれは～するとき」と考えるとよいのです。

なお、when が接続詞として使われている文は、when～の部分のうちうしろにもっていくこともできます。

I was watching TV when my mother came home.

I read Peter Rabbit many times when I was young.

これまで“that”の力を借りて自身を接続詞化した when について勉強してきました。じつは、同じことが because についても起こっています。because はいまの英語で「～だから、～なので」という意味で使われます。たとえば、Because he overslept, he was late for school. (彼は寝過ごしたので学校に遅刻した)のように、「(起こったことの)原因」を説明します。

“because”の“be-”は1400年ごろの英語(中英語)では“bi-”と書かれました。“bi-”はいまの英語の“by”にあたり、「～によって」という意味です。ですから“because”はもとはといえば「by(によって)」と「cause(原因、理由)」が合体してできたコトバです。このことをおぼえておくと“because”を正しく使うことができます。

ところで、中英語では because も when と同じように、うしろに“that”をつけて because that ～というかたちで使われていました。when that～の実例をみた「カンタベリー物語」から例をあげてみます。

物語の出だしから170行くらいすすんだところに一人の修道僧の話が出てきます。彼は狩りが大好きで馬を何頭も飼い、当世風にのびのび暮らしています。そこに“because that ～”をつかった文が出てきます。いまの英語に書きかえてみます。

Because that the rule of saints was old and rather strict, this monk
let old things go by, and followed the custom of the modern world.

(聖人のきまりが時代遅れでずいぶん厳しいという理由で、この修道僧は古いことはそっちのけで、いまの世の風習に従っていました。)

“when that ～”は「いつのことかというそれは～のとき」のときと意味をとりました。“because that ～”もそれと同じ考え方で「なぜかというそれは～なので」と意味をとることができます。しかし、やがて because も 接続詞として独り立ちして、that は姿を消しました。接続詞として自力を発揮するようになった when や becauseのおかげで、文章のつくり方の幅がひろがりました。これらの接続詞は「従属接続詞」とよばれ「等位接続詞」とは区別されます。従属接続詞にはほかに if (もし～ならば)、though (～だけれども)、until (～まで)などがあります。これらの接続詞もかつては that の助けを借りていました。従属接続詞をつかうときは、昔はそのうしろに that があったと考えると、つかい方の感じがつかみやすくなるでしょう。

[Practice 1] 次の文の接続詞のあとに下から語句または文を選んで書き、全体の意味がとおるようにしてみましょう。文の終わりにはピリオドをつけてください。

1. I want to play soccer this afternoon, and
2. I want to play soccer this afternoon, but
3. I want to play soccer this afternoon, if
4. I want to play soccer this afternoon, because
5. I want to play soccer this afternoon, when

it is very likely to rain

there is a match soon

I enjoy listening to a CD after that

this rain stops

I have finished my homework

IV. まとめに代えて

英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書（和田稔編）で、研究員の一人である高島健治氏は中学 2 年生を対象に「英語会話」の「やりとり」を調査・分析した結果を報告している。2 組のペアに、設定された場面の「やりとり」を行わせ、それを録音してスクリプト化し、結果を分析した貴重な研究である。ほぼ同趣旨の調査・研究を戸村玲子氏も行い、3 組のペアの「やりとり」をスクリプト化している。氏の調査・研究も「英語会話」の「やりとり」の実態を客観的に報告していて多くの示唆に富む。

両氏の合計 5 つのスクリプトを読んで感じたのは、「英語会話」で中学生が行う「やりとり」で、接続詞を使って思考や情報をつないでいくことがあまり行われていない、ということである。高島健治氏の 2 つのスクリプトでは接続詞の使用がゼロ、戸村氏の 3 つのスクリプトではペア①が but を 3 回使っているが（それゆえこの「やりとり」を行った生徒の英語力は注目される）、他の 2 組は接続詞を 1 回も使っていない。

基本的な接続詞の運用能力は中学校で身につけることが期待される英語力の重要な一部を構成するものであろう。しかし上記の実態調査から必ずしもその指導は焦点化され深められていないのではないかという問題意識をもつ。この小稿ではそうした問題意識にもとづいて、比較的採用率の高い 2 社の教科書にみられる接続詞の扱いを概観したうえで、「思考力・判断力」の育成につながる接続詞の指導法について若干の考察を行った。

教材と教え方のおよその見通しは以下のように想定した。

1. and と but の意味と使い方をそれぞれしっかり教える。

2. and について練習を集中的に行う。
3. but について練習を集中的に行う。
4. and と but の使い分けができるようにする。
5. but のニュアンスをとらえて、適切な日本語に訳せるようにする。
6. 会話のやり取りの中で and と but をスムーズに使えるようにする。
7. that-節を導く that の使い方を理解させる。
8. 有用度の高い従属接続詞 (when, because, if など) の機能・意味を理解させ、自己表現などと結びつけて使えるようにする。

ネイティブ・スピーカーはどのような感覚で接続詞を使うのだろうか。そのことを推察するために、接続詞の使い方を英語発達史に照らして考えてみた。具体的には、ヴァリンズ (G. H. Vallins) の『英語文型論』(原題 The Pattern of English、小野達・小泉保共訳) を参照して示唆を得た。そのことと並行して、2社の中学校英語教科書について接続詞がどのように提示されているかを検討し、接続詞の指導のあり方を考察することに結びつけた。

文法事項の指導にあたっては、『知識』と『技能』をどのような関係でとらえるかが重要視されるだろう。筆者はそのとらえ方を次のように考えている。

- ①新しい言語材料や言語活動に接する (理解可能なインプットの入力)。
- ②明示的知識 (理論、概括、類推など) を働かせる。
- ③大事なことを整理して記憶の引き出しに入れる (インテイク、つまり摂取)。
- ④頭だけでなく体でおぼえるために暗黙的知識 (直観、体得、技能など) を働かせる。
- ⑤外国語が習熟のレベルで使える (自動的・自律的発話)。

この流れのなかで一般に「知識」とよばれているのは①から③までで、⑤は「技能」と呼ばれていると考える。①～③と⑤は必ずしも段階的に並ぶものでないことは言うまでもないが、「知識」の部分に「気づき」につながる学習の面白さがないと、「技能」への習熟意欲が希薄になるだろう。そうした考え方に立って、本稿では接続詞を英語史的な観点からとらえることを試みた。この部分はいくまで教材および指導プランを作成するための試案ないしは素材であって、今後の批判・検討にゆだねられる要素を多分に含んでいる。

[参考文献]

- 文部科学省 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 (平成 29 年 7 月)
- G. H. ヴァリンズ著、小野達・小泉保共訳『英語文型論－The Pattern of English－』(北星道書店、1975)
- シグリッド・H・塩谷著『アメリカの子供はどう英語を覚えるか』(はまの出版、1992)

Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, Edited with an Introduction and Notes by JILL MANN (Penguin Books, 2005)

Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, A Verse Translation with an Introduction and Notes by DAVID WRIGT (OXFORD WORLD'S CLASSICS, 1985, Penguin Books)

チヨーサー作、梶井勉夫訳『完訳 カンタベリー物語 (上) (中) (下)』(岩波文庫、1995)

H. C. WYLD (ed.), *THE UNIVERSAL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE* (Routledge & Kegan Paul Ltd., 1956)

(以上、2021.3.24)

