

TEN

英語教師のための情報誌

Vol.49
FALL 2022

TEACHING ENGLISH NOW

特集

「コミュニケーションを支える文法」の指導のヒント

巻頭エッセイ

表紙裏 ドキドキポイントをためよう! 田村 陽至

特集 「コミュニケーションを支える文法」の指導のヒント

- 01 「コミュニケーションを支える文法」の指導がもたらす授業や指導の変化 津久井 貴之
- 04 気づきを引き出す文法指導 佐々木 顕彦
- 05 コミュニケーションの目的・場面・状況を意識した文法導入 中島 真紀子
- 06 思考・判断・表現の言語活動を通じた文法指導について 奥住 桂
- 07 小学校での指導の考え方と実際 松宮 奈賀子

連載

- 08 実践 NEW CROWN —わたしの授業紹介— 劉 崇治
- 10 英語教師のための基礎講座 言語活動で背伸びして学ぶ—背伸び、受け止め、フィードバック— 今井 裕之
- 11 Essay Unfriendly Words Mark Schwarz
- 11 リクツで納得! 学校英文法の「文法」 その節は…どういうカンケイでしたっけ? 巨理 陽一
- 12 明日の授業と評価をブラッシュアップするQ&A 工藤 洋路
- 13 TEN通信 令和3年度版 NEW CROWN アンケート結果のお知らせ

SANSEIDO

ドキドキポイントを ためよう！

田村 陽至 Tamura Yoji



北海道や沖縄で山・自然ガイドを務め、環境教育について修業後、2年間モンゴルに滞在しつつ遊牧民ホームステイなどのツアーを企画。2004年に祖父の代から3代続くパン屋を継承した。2012年には1年半休業してヨーロッパで修業し、2015年秋から一つもパンを捨てない「捨てないパン屋」を営む。2020年岡山県蒜山に移住。

ドキドキポイントとは何？

それは仕事にも、旅行にも、いつでも使えるお得なポイント。

ではそのため方と、お得な使い方は？

僕は高校2年生の時に、1人でインドへ旅をしました。それまで1人で新幹線に乗ったこともないのに、駅のホームで友人に紙吹雪と万歳三唱で見送られました。

空港では、旅行へ行く人たちが家族や友人とニコニコ楽しそうに手荷物チェックに並んでいます。僕だけ1人、どんより暗い顔。超絶不安。インドなんて、行たくありませんでした。できれば夏休みは、クーラーの効いた家で、甲子園を見ながらゴロゴロしていたい。

ところが、たまたま見ていたテレビ番組で「インドへ行ったら人生変わります」なんて言っていたので、やり場のない思いを抱えて青春時代を過ごしていた彼女もいない僕は、(軽い気持ちで) 家族に宣言したのでした。

「俺、インドへ行けぞ！」

それを母が親戚中に言いふらし、引くに引けなくなって、いやいやインドへ旅立つことになった、ということなのです。

インドでは、到着直後さっそくだまされ、高いホテルに連れて行かれました。脱出を試

みるも英語がわからず、ぼかんとしていたら、今度はカシミール地方という紛争まっただ中のところへ連れて行かれました。お守りに「帰らせてください！」とお願いするぐらいびびりながら、インド人にお金を借りて、一か月後、なんとか日本へ帰ってきました。

そして肝心の、それで「人生変わった」のか？ 悲しいほどに何も変わりませんでした。「変わらないじゃん！」と思いました。

でも実はその時、自分では気づかないくらい少し、人生の角度が1度くらい変わったのだと今では思います。1度変わっただけでも、10キロ進んだ先では約2キロの差が生じるのですから、まったく違う人生です。

その後、モンゴルやフランスに住んだり、いろんな旅をしたりして、結果的に「捨てないパン屋」になれたのも、この「ちょびっと」**人生の角度が変わった**からなのです。

人間の脳には、「現状維持機能」とよばれる仕組みがあって、「変わらない」ということ

を至上命題として、私たちは日々過ごしています。これは、体温などを一定の状態に保とうとする脳の深いところの機能なので、そうやすやすと変えられません。

だから、「明日から宿題やるぞ」と決意しても、なかなかできない。変わるうとすると、ドキドキしたり、不安になったり、言い訳したり、ありとあらゆる方法を使ってその挑戦を止めてきます。

ということは、**ドキドキすることをやる＝ドキドキポイントをためる**ということは、**いつしかドキドキが当たり前になって変わっていく、変わりやすくなる**ということです。

授業で手を挙げる。告白する。部活の試合に出る。失敗か成功かはどうでもいい。

大切なのは、ドキドキポイントをためるためにドキドキを迎えに行くこと。青春とは「ウエルカムドキドキ」のことです。

そう、人生の分岐点は「変わるかどうか」なのですから！



モンゴルの西の端への発酵食調査にて



「捨てないパン屋」で販売しているパン



フランスでのパン修業の様子

「コミュニケーションを支える文法」の指導のヒント



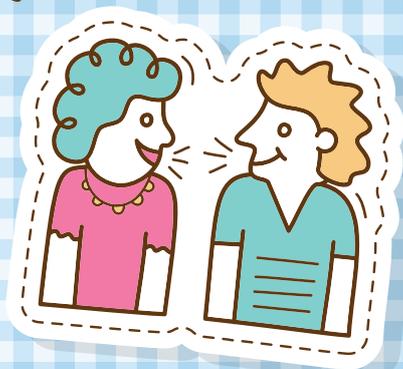
学習指導要領では、文法は「コミュニケーションを支えるもの」として位置づけられています。

では、どのように授業で扱えばよいのでしょうか。

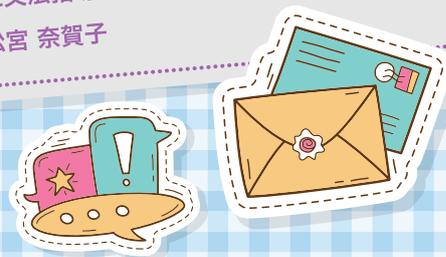
本特集では、文法指導の在り方について、津久井貴之先生に解説いただきます。

また、文法事項の効果的な導入や指導法、言語活動での扱い方、小学校での指導の考え方や実際について、

佐々木顕彦先生、中島真紀子先生、奥住桂先生、松宮奈賀子先生に解説いただきます。

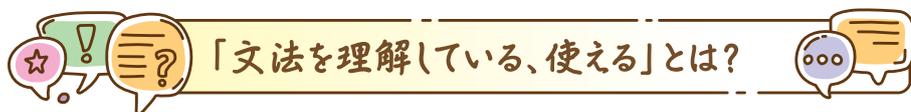


- 01 「コミュニケーションを支える文法」の指導がもたらす授業や指導の変化 津久井 貴之
- 04 気づきを引き出す文法指導 佐々木 顕彦
- 05 コミュニケーションの目的・場面・状況を意識した文法導入 中島 真紀子
- 06 思考・判断・表現の言語活動を通じた文法指導について 奥住 桂
- 07 小学校での指導の考え方と実際 松宮 奈賀子



「コミュニケーションを支える文法」の指導がもたらす授業や指導の変化

津久井 貴之(群馬大学)



「文法を理解している、使える」とは？

“I loved you.” これはかつて指導していた高校1年生が書いた英作文の一文である。中学生にとってもわかりやすい文法事項(規則動詞の過去形)を使用した、たった3語のシンプルな一文。生徒たちに「中学校で学習した(現在は小学校から学習してきたと言える)基本的な文法を使える力は大学入試までつながっているよ」と伝えることを意図し、大学入試問題の英作文を1学期の授業で取り上げた。実際は「3年間付き合っているパートナーが、先週のあなたの誕生日を忘れていた。あなたがどれ

だけがあったら、パートナーに説明する手紙を英語で書きなさい」というような問題であった。

冒頭の“I loved you.”は、誕生日を一緒に祝えなかった寂しさと怒りに加えて「別れ」を伝えた手紙文の最後の一文として書かれたものである。中学校での生徒たちの学びや先生方の指導が高校で形となって現れた印象的な場面として今でも記憶している。「規則動詞loveに-dをつければ過去形になる」という規則だけ覚えていてもこのような過去形の使い方ができるようにはなら

ない。実際に生徒が書いた英文では、手紙文という形式を生かし、“I loved you.”の一文が引用符の強調と併せて他の英文よりも大きな文字で書かれていた。Love is over.というメッセージを、過去形を使って意図的に表現したことがうかがえる。

和泉(2016)にあるように、「言語形式(form)」、「意味内容(meaning)」、「言語機能(function)」の3要素が1つでも欠けるとコミュニケーションは成り立たない。文法が使える知識として技能化するには、この3要素のバランスを意識した指導が重要だ。<be動詞+動詞の過去分詞>という形式と、「…され(てい)る」という意味を覚えてだけで、それがどのような場面で行われるのか、どんな働きがあるのかという言語機能を身につけなければ、受動態の穴埋め問題はできるかもしれないが、実際のコミュニケーションの場面で使えるようにはならない。



今、筆者が最も危惧するのは、「言語活動を中心とした授業展開」、「英語の授業は基本的に英語で行うこと」、そして「コミュニケーションを支える文法の指導」がバラバラに、そして誤解を与えるメッセージとして現場に浸透してしまうことである。これらは言語活動を中心とした授業では文法指導が不要だということを示しているわけではない。

ここでは、指導の意識や考え方など大きな視点から、「言語形式」、「意味内容」、「言語機能」の3要素を踏まえた文法指導の在り方をチェックリストの形式で整理してみたい。新学習指導要領下での実践が進みつつある今、改めて授業を見直す機会としてもらいたい。

(1) 文法指導と「言語活動中心の授業展開」

□教師自身が、言語活動そのものを学習の機会として捉えているか

少し厳しい言い方だが、先生方との研修の機会に「言語活動は、先生の長い文法説明に耐えたご褒美で行うゲームやアトラクションではない」とお伝えすることがある。また、言語活動を、教科書を使った学習や扱われてきた文法事項から切り離れた「離れ小島」にしてはいけない。突然始まる言語活動に生徒は戸惑い、学習効果も低くなるだろう。

学習指導要領によると、部分的な言い換えなどの機械的なドリルは言語活動ではなく、「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなど」の活動が言語活動である。本特集の各論で紹介しているように、ドリルや機械的な練習も重要であるが、ある文法事項がどのような働きをもっているのか、どんな利便性があるのかを理解するには、言語活動を通して当該文法事項を使ってみる経験が必要である。3要素の中で、とくに言語機能は、コミュニケーションを行う目的や場面、状況が設定された言語活動のなかで効果的に「学習」される。言い換えれば、コンテキストによって言語機能への理解が深まり、コンテ

クトがあるから言語機能を意識した文法事項の使用が促されることを教師が意識する必要がある。したがって、言語機能も大事だからといって、中学校に新しく導入された仮定法について、「控えめに助言するという機能もあるので覚えておくように」と指導しても生徒たちの頭には「？」しか残らないだろう。こうした指導の怖さは、それ自体が役に立たないばかりか、「理解＝暗記」「英語＝暗記科目」という誤った言語学習観をも生徒に植え付けてしまうことだ。

例えば、ひととおり仮定法の基本的な作り方や意味を指導した後で、以下のようなコンテキストとともに仮定法の言語機能に意識を向けさせることもできるだろう。

Hana and Jing are best friends.
Hana knows Jing practices dancing very hard every day ...
Hana: What video are you watching?
Jing: My dance performance. I'm not sure this music is really good to show my dancing skills ...
Hana: I think this video is great, but if I were you, I would ask Mr. Oka and Riku.

英文を読ませたり聞かせたりした後に、NEW CROWNのキャラクター設定も活用し、教師が“Do you remember? Mr. Oka likes hip-hop dance. And ... which club does Riku belong to?”と問いかけて下線部で花が伝えたいことを考えさせるなどができる。

また、別のコンテキストでは、Jing is watching her dance video by herself. She looks sad and says to herself, “If I asked Mr. Oka and Riku about my video, I would get some useful advice ...”という仮定法の英文がいら立ちや悩みを表す働きを持つように、さまざまなコンテキストで、言語活動を通して仮定法を含む英文に触れていくことで仮定法自体の習熟も進んでいくだろう。

白畑（2015）が述べるように、明示的な指導やフィードバックを適切に行いなが

ら、コミュニケーション活動の中で文法事項を駆使して表現し、間違いから学びながら、基本的な文法を身につけられるよう指導していきたい。

(2) 文法指導と「英語で行う英語の授業」

□授業中に教師と生徒の英語による意味のあるやり取りがあるか

意味のあるやり取り（ここではインタラクションと呼ぶ）とは、スモール・トークや口頭導入、フィードバックなどが考えられるが、まずはそのインタラクションを「話すこと [やり取り]」の言語活動の場面やそのモデル提示の場面だけに限定しないようにしたい。

文法指導の観点からも、インタラクションは重要である。教師が使用する英語は、意図的にコントロールされた英語である。生徒同士のやり取りや会話方略のモデルになるだけでなく、生徒の文法理解を助けるインプットとしての役割もある程度は果たすだろう。また、文法事項や指導場面によっては、リキャストや生徒の発話の繰り返しなど、意味のやり取りを大きく損なわない状態で言語形式に意識を向けさせるフィードバックの役割も担う。教師は、既習の文法事項を意図的に用いて自身のことについて話したり考えを述べたり、生徒に問いかけたり、生徒の反応に応じたりする英語力を高めていきたい。

言語活動前に行うインタラクションは意識されることが多いが、活動後も、例えば生徒の発表やフィードバックの場面などで、インタラクションを取り入れたい。

□効果的に日本語を使う場面を意識しているか

『中学校学習指導要領解説 外国語編』（第2章の(2)内容の取り扱い）では、文法事項の指導にあたっては「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し、実際に活用できるようにするとともに、語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」とある。つまり、多くの教師や生徒たちにとっての

母語である日本語を有効に活用するのは効果的だと考える。あえて英語と日本語を併記してその構造の違いを理解させるなど工夫したい。この場合、指導言語は日本語になるだろう。

「指導が日本語ばかりでは、生徒が言語活動や口頭練習などで実際に英語を発する場面がなくなってしまうのではないか」という不安や懸念は理解できる。しかし、筆者は「日本語を使用しない=よい授業」というパラダイムからそろそろ脱するべきだと考える。筆者が授業を拝見する限り、中学校の先生方の多くは、言語活動を意識して授業を組み立てようとしているし、英語でインタラクションをする場面を設定しようとしている。そうであれば、授業の中で効果的に日本語を使用する場面を明確にしていくことで、英語による指導や言語活動を充実させることへの不安も軽減するのではないだろうか。

ただ、日本語による指導場面で気をつけなければならないと思うのは、次の点である。

- ・同じような説明を何度も繰り返す
- ・当該文法事項を網羅的に一気に説明しようとする

これは文法自体への教師の理解不足や説明の目的が曖昧なことなどが原因ではないかと思われる。

授業のどの場面で、どこまで、どのような日本語を使って指導するのが効果的か、言語活動を中心とした授業展開における局所的で効果的な日本語の使用について考えていく必要がある。

(3) 文法指導と「検定教科書の扱い方」

□教科書の文法シラバスは文法導入のシラバスだという意識で指導できるか

教科書は扱う題材やテキストタイプの多様さ、指導手順の可視化などさまざまな工夫をしているが、文法シラバスであることに変わりはない。教科書の文法シラバスは「文法導入・指導開始のタイミングを示したシラバス」と考え、文法がそのレッスンで完全に習得されると思いたまえないようにしたい。白畑（2015）は、文法導入のタイミングについては、その文法事項を導入することで行える言語活動や、教科書で既習事項とすることでそれ以降本文中で扱える英文の幅が広がるといったことも加味し検討されていることを指摘している。

全ての文法事項とは言わないが、指導の目安として、中学校3年生の終わりに、2年生で学習した文法事項がある程度なじみのある話題や場面、活動であれば、適切に使用できるようになることを目指したい。

このように意識すると、次のような工夫が可能になる。

- ①新出文法事項を学習した後にその文法事項を用いて行う言語活動だけでなく、既習の文法事項の定着を意識した言語活動を充実させること
- ②言語活動後に明示的な指導やフィードバックを行い、再度同様の言語活動に取り組む手順も取り入れてみる
- ③中学校3年生で言語活動を計画的に行うこと

2点めに関連して、言語活動を行う前に、当該文法事項の規則性や構造などについて、教師のモデル提示や教科書の対話文から類推させたり、既習の文法事項との対比から違いに気づかせたりする学習が見られる。文法事項によって、言語活動前に明示的指導を行なった方が効果的なもの、

言語活動後に明示的な指導を行えるものなどがあるように思う。例えば、小学校で学習してきた文や文構造などは、言語活動を行ってから明示的な指導を行う手順も可能だろう。「どの文法事項も同じ指導手順」というパラダイムからも脱したい。

また、3点めについては、高校入試を理由に言語活動自体が少なくなりがちである。中学校2年生の文法事項の習熟のために計画性をもってしっかりと行っていきたい。

□「知識・技能」と「思考・判断・表現」が問われる言語活動を並行して行えるか

「思考力、判断力、表現力」を育成するための言語活動として、NEW CROWNでは、例えば、USE Speakなどが設定されている。このような言語活動を行うことで、既習の文法事項への習熟が深まると考えるが、「知識・技能」が身につけてから「思考・判断・表現」が問われるような言語活動へ移るようでは、いつまでも移れない。「知識・技能」と「思考・判断・表現」の間を行き来しながら文法事項の習得が促されると考えて、教科書で提示されている言語活動を生徒の実態や興味・関心、場面設定の身近さなどの視点からカスタマイズしながら計画的に、繰り返し取り組ませていきたい。

「思考・判断・表現」を問うような、少し発展的に見える言語活動では、文法や語彙の自由度が比較的高いので、教師がねらいとした文法事項を使わなくても何とか既習の文法事項や表現を駆使して目的を達成できることもある。そうした時こそ、本来、教師側が意図していた文法事項を指導・フィードバックする有効なタイミングになるだろう。



文法指導の課題は「するかしないか」ではなく、「どのように」、「どのタイミングで」、「どこまで（軽重）」するかの問題である。言語活動中心の授業展開の中で、文法の理解度が高まった、表現できることが増えた、と生徒たちが実感できるよう、全国の先生方の実践や研究から学び合い、文法

指導の改善を図っていきたい。本稿冒頭になぞらえれば、I liked English.ではなく、I have liked English since junior high (elementary) school. I have become more curious about learning English and foreign culture.という生徒を一人でも多く育てていきたい。



津久井 貴之

・群馬大学教育学部・同大学院修了。
・大妻中学高等学校教諭などを経て、現在群馬大学講師。

【参考文献】・和泉伸一（2016）『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業：生徒の主体性を伸ばす授業の提案』アルク選書
・白畑知彦（2015）『英語指導における効果的な誤り訂正：第二言語習得研究の見地から』大修館書店

気づきを引き出す文法指導



佐々木 顕彦
(武庫川女子大学)



文法指導における「気づき」



学習指導要領では、文法は「コミュニケーションを支えるもの」と位置づけられており、その指導においては、文法項目を意味のある文脈の中で導入し、繰り返し使用してその規則性やコミュニケーションでの有用性に気づかせる工夫が求められている。

本稿では、PPP(Presentation-Practice-Production)の枠組みを用いた授業の導入段階で、生徒の文法への気づきを引き出す指導を考えてみたい。

PPPは、学習する文法項目(Target Structure: TS)の「提示(Presentation)」、定着のための「練習(Practice)」、それを使った「産出活動(Production)」と

いう流れでTSの習得を図る指導法で、多くの英語の授業で利用されている。従来のPPPでは、文脈から切り離された英文が使われることが多く、実際のコミュニケーションでの使用に結びつかないという指摘があった。最近ではオーセンティックな会話や文章を用いた指導も増えており、さらには生徒の言語形式への「気づき」を促す工夫もなされている。

外国語学習において、学習者の言語形式への「気づき」は重要な役割を持つ。第二言語習得理論によると、学習者は目標言語の「インプット」に含まれる語彙や文法などの言語形式に「気づき」、その形式

と意味を「理解」したあと、「内在化」「統合」といった認知過程を経て「アウトプット」が可能となる。つまり言語形式への「気づき」は外国語習得の第一歩と言える。

Presentationの段階で英語の「インプット」を提供しながら、TSへの「気づき」と「理解」を促すには、Oral Introductionが有効である。Oral Introductionは、教師が写真や絵を使いながら目標言語で教科書本文の内容を導入する指導技術であるが、ここでは、実際のコミュニケーションでTSがどのように使われているかを示しながら、学習者にその形式や意味を気づかせる例を紹介する。



Oral Introductionと文法説明



NEW CROWN 2, Lesson 4, GET Part 2のTSはcall, makeを用いた第5文型である。このTSを導入するOral Introductionを、授業冒頭に行うSmall Talkの後に行うとしよう。

まず、Small Talkの主題を「ペット」とし、飼っているペットについて教師と生徒、生徒同士でたずね合う。しばらく話す時間を取った後、教師が主導となってOral Introductionを進める。その中で教師は、写真を示しながら“Look at this cat. This is a boy. I call him Kotatsu.”と、自分が飼っている4匹の猫の名前をcall A Bを使って紹介する(本当に飼っているかどうかの真偽はここでは問わない)。

ここでのポイントは、下記4つである。

①**話題の関連性**：生徒に身近に関連がある話題は、生徒の聞こうとする意欲を高める。

②**自然な文脈**：TSが日常的に用いられる

文脈を使うことで、コミュニケーションにおけるTSの使用場面を印象づける。

③**理解可能な内容**：英文の内容が容易に理解できれば、生徒の注意はTSに向きやすい(内容理解で精一杯だとTSに注意が向かない)。

④**気づきの喚起**：TSの使用回数を増やす、TS部分を強調するといった工夫をすることで、TSの形式と意味への気づきを促す。

上記のOral Introductionでは、①「ペット」という身近な話題を扱い、②「ペットを〇〇と呼んでいます」という日常的にもよくある文脈でTSを提示している。③英文も既習の単語を使った単文で、視覚資料もあるためわかりやすく、④名前の紹介を繰り返せば、TSを複数回使用して気づきを促すことができる。ここで、TS部分はやや遅めに、強調しながら発話することで、生徒が「なんだか『call A B』という形式が多いな」と気づき、「これって『AをBと呼ぶ』

という意味かな」という理解に至ることが目標である。

このあとの文法説明ではTSの形式と意味を明示的に確認する。その際、生徒とOral Introductionを振り返り、「どんな英語だった?」「どういう意味だろう?」といった発問をし、生徒の気づきを引き出しながら板書・説明することで、教師・生徒と一緒に文法知識を整理することができる。

文法導入というと、教師の一方的な説明を生徒が聞くというイメージがあるが、本稿で紹介したOral Introductionと文法説明は、生徒の気づきを引き出しながらTSを理解させる手法である。自ら気づいた知識は記憶に残りやすく、またTSが実際に使われる場面も提示されるので、これらの知識が将来のコミュニケーションで活用される可能性が高まることが期待される。

コミュニケーションの目的・場面・状況を意識した文法導入



中島 真紀子
(筑波大学附属中学校)

☆! 変わらない大切なこと

長い歴史の中で、さまざまな英語の教授法や理論が確立されてきました。その中の1つに「オーラル・メソッド」があります。第二言語習得は第一言語（母語）獲得の過程と同じであるという考えを基に、口頭練習（oral practice）が重視される方法です。現在までにたくさんの研究がなされ、生徒の実態や時代背景によって改良されてきましたが、根底にある「大切なこと」— 一言語習得の過程において「聞く→話す→読む→書く」という段階を経ること— は、授業を組み立てる上で大切にされるべきこと

であるというのは変わりません。また、言語はコミュニケーションを図るために存在するので、生徒が聞いたり話したりする英語はそのことを前提とし、意味のあるものである必要があります。

これらを踏襲した授業では、まず、①教師は目的・場面・状況を意識した発話を心がけ、生徒が耳でたくさん聞いて、意味や使用場面の理解が自然と促されるようにします。（時には日本語での明示的な説明も必要です。）その後、②繰り返し口頭で練習させ、言えるようになったところで、③音

と文字を合わせて、読んでみます。そして「聞こえる！ 意味がわかる！ 言える！ 読める！」という段階に到達してから④「書く」のです。この流れを意識すると、文字と音を自然と結びつけることができるようになり、初めて見る文章に対しても、抵抗なく接することができるはず。発音の仕方がわからない、意味をまだ理解していないという段階で、単語や教科書本文をノートに書かせていないでしょうか。ぜひご自分の授業を振り返ってみてください。

☆! 文法導入の具体的な実践例

文法指導においても「大切なこと」は変わりません。学習指導要領でも、文法はコミュニケーションを支えるものであり、実際にコミュニケーションの場面で活用できるようにすることが求められています。積極的なコミュニケーションの「姿勢」を育てるというのであれば、単語だけの発話を許容してもよいのかもしれませんが、しかし、ずっとそれでよいわけはありません。言いたいことを適切に相手に伝えるために、文法は大切な要素の一つですから、知識・技能を身につけ、目的・場面・状況に応じて表現できるようにしていく必要があります。

そのためには、新出文法を導入する時から、実際のコミュニケーションの目的・場面・状況を意識した例文を教師がたくさん提示し、聞かせることが重要です。ここでは、導入時の工夫を3つ紹介します。

●文法事項の特徴を踏まえて、自然な形で導入する

There is/areはトピックの導入として、あるものの存在を初めて伝える時に使うこ

とが多いことを文脈から暗に伝えていきます。また、1年次で学習した文法事項も使っているので、スパイラルな指導につなげることもできます。

例：In Gunma, there is a world heritage site. It is Tomioka Silk Mill. You can see historical buildings and machines there. There are some amusement parks near Tomioka Silk Mill. One of them is a safari park.

●小学校で慣れ親しんだ表現の意味や形式に気づかせる

canの導入では、現在形を併用し、対比することで、canの意味や動詞の形に気づかせることができます。生徒は小学校でcanに慣れ親しんでおり、感覚的に意味や使い方を理解しているので、主語が三人称単数の文の導入としても使えるかもしれません。

例：My sister is a teacher. She teaches English at a high school. So, she can speak English. She can speak English well.

●既習レッスンを場面設定に活用する

新出文法を使う自然な場面を毎回設定するのは大変ですし、考えすぎて余計に不自然になってしまうこともあります。また、文法事項によっては、生徒の身近な話題に引き寄せることが難しいものもあります。そんな時は、既習のレッスンを活用します。生徒はレッスンの内容をよく覚えているので、ピクチャーカードを提示するだけで場面が自動的に設定されます。また、本文や絵には明示されていないことを取り上げれば、生徒に質問をしたり、質問させたりしながら導入することができます。

以上のような導入の後に口頭練習を行い、実際のコミュニケーションの場面を想定した言語活動の中で多くの文法事項に出会わせ、使わせていきます。導入、練習、活用と、どの段階においても、英語教授における変わらない「大切なこと」を意識し、生徒が実際のコミュニケーションの場面で「わかった！ 伝わった！」と実感できるような授業を展開していきたいものです。

思考・判断・表現の言語活動を通じた 文法指導について

奥住 桂
(帝京大学)



文法事項を関連させて指導する



新学習指導要領では、文法指導について「英語の特質を理解させるために、関連のある文法事項はまとめて整理するなど、効果的な指導ができるよう工夫すること」としている。では「関連のある文法事項」とは、いったいどのようなものなのか。

例えば、「特定の場面や状況、活動においてともに使用されることが多い文法事項」と考えてはどうか。「絵を描写する」という活動では、There is/areや現在進行形といった文法事項がともに使用される可能性が高い。「宝物を紹介する」という活動であれば、「宝物」の形態や特徴などは現在形で紹介し、「宝物」との出会いやその後の関わりは過去形や現在完了形で語るなど、時制などを使い分ける必要がある。また1つの「宝物」について何文も述べることになる

と、代名詞も自然と多くなる。このような文法事項の類似性や相違性を、活動を通して考えさせることも大切な文法指導である。

このような文法事項の「使い道」は、生徒が英語で表現する単元終盤の場面だけでなく、その文法事項を導入する序盤の場面でも意識しておきたい。現在進行形の導入で、目の前にいる生徒などを指さしてThe boy is reading a book.といった例文を提示する方法もあるが、「目の前にいる人を描写すること」は、ジェスチャーゲームなどの特殊な場面を除くと、あまりないのではないか。それよりは、急な誘いを断るのにSorry, I'm doing my homework.といった「事情」や「言い訳」を語るという機能のほうが現在進行形の「使い道」として汎用性が高いと言えるだろう。

文法事項の「使い道」を学ぶことは、まさに「思考・判断・表現」という新しい観点のねらいである。生徒によりリアルに考えてもらうためには、教科書のTake ActionやProjectを生徒の実態に合わせてアレンジしてみるとよい。例えば3年生のProject 1「日本限定アイスクリームを提案しよう」であれば、自分たちが考案したアイスクリームをプレゼンさせ、ALTに一番好きなものを選んでもらうような仕掛けを加えることができる。こうすることで、生徒は自分たちの提案を選んでもらえるように、ALTの好きな食材やテーマを盛り込んだアイスクリームを考える工夫や努力をするだろう。こういった生徒と教材（教科書）をつなぐ仕掛けは、生徒たちを実際に指導する先生方でないといけないことである。



どの活動でも評価できる規準を設定する



では、言語活動に取り組む生徒たちの英語をどのように評価したらよいか。当然ながら、活動の目的に「関連のある文法事項」が適切に使えているかを評価したいところではある。例えば「宝物を紹介する」なら、時制や代名詞が正しく使えて（適切に使い分けて）いるかを評価したい。ただ、「絵を描写する」では、必ずしも目的を達成するためにThere is/areを使用するとは限らないので、「There is/areが正しく使用できている」といった評価項目は設定しづらい。だからといって、「There is/areを必ず使うこと」といったルールを課してしまうと、文法事項の使い道を考えさせたいという「思考・判断・表現」のねらいからズレてしまうことになるので注意が必要だ。

そのような場合は、「どの活動でも評価できる規準」を設定したい。例えば、「three birds sky」といった単語の羅列であっても、「絵を描写する」という目的は達成できるが、「There are three birds in the sky.」と文で答えたほうがより正確に伝わり、聞き手（読み手）への負荷も小さくなる。学習が進むにつれて（学年が上がるにつれて）、文で表現できる生徒を増やしていきたい。

そのためには、発話の内容だけでなく発話の言語的な質についても、きちんと評価することが肝要だ。例えば「文の中に動詞があること」が評価されれば、生徒も意識して文の形での発話をするようになる。また、Mr. Kato's houseやthe books about animalsといった名詞句を使用で

きているとすれば、それも発話の質が高いと言える。これは「正確さ」や「適切さ」ではなく「複雑さ」という観点になるが、「3語以上の名詞句を使用していること」を評価することで、より複雑な英語の使用を促すことができるだろう。これらの規準は、どんなテーマのどんな文法事項の使用が期待される活動であっても共通して使用できることが便利である。

いずれにしても、しっかりとポイントを絞って評価をしないと、「むやみに減点されてやる気を無くす生徒」や「単語の羅列のままでも一向に気にしない生徒」を生み出してしまふ。教師が、授業の中に言語活動を組み入れる「目的」をどう設定するかが、生徒の頑張りを左右することになる。

小学校での指導の考え方と実際

松宮 奈賀子
(広島大学)



小学校での指導の考え方

小学校での「文法指導」に触れる前に、まず小学校での英語学習がどのように行われているのかについて確認したい。平成23年度から令和元年度にかけて、小学校高学年に週1時間(45分)相当の「外国語活動」が導入された。週1時間の学習であること、初めて英語に触れることなどを考慮し、「聞くこと」、「話すこと」を中心に英語に慣れ親しむことが目指された。その後、令和2年度から全面実施となった新学習指導要領において、中学年に「外国語活動」が、高学年には中学校と同様に5領域を学ぶ「外国語科」が導入された。

高学年の外国語科は、中学校と目標や内容などに一貫性、連続性をもって取り組まれているが、違うことのひとつが「文法」の学習である。中学校の外国語科の目標(1)には「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、(後略)」と書かれている。それに対し、小学校高学年の外国語科の目標(1)は「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**気付き**、これらの知識を理解するとともに、(後略、下線は筆者による)」となっている。つまり、小学校では日本語

と英語の語順の違い等への**気づきを促し**、英語の語順の規則を理解し、自らアウトプットする際に**文構造に意識を向けさせるような指導が行われる**。『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』(pp.130-131)には「小学校の外国語科においては、文法の用語や用法の指導を行うのではなく、言語活動の中で用いられる表現として聞いたり話したりして活用できるようにすることが重要である」と書かれている。したがって「**文法事項の明示的な指導は行わない**」というのが小学校での考え方となる。

小学校での指導の実際

文法用語や用法の指導なしに文構造への気づきを促すためには、指導の工夫や仕掛けが必要になる。ここからは、小学校でどのように語順などへの気づきを促す指導が行われているかを紹介する。

高学年の外国語科では、「読むこと」「書くこと」も学習するが、あくまで音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、イラストなども活用しながら意味を推測して読んだり、文を書き写したりすることを目指しており、中学年に引き続き「聞くこと」「話すこと」が学習の中心となる。したがって、児童が単元のターゲットとなる表現に出会う最初の場面では、**文脈の中でその表現がどのように用いられているか、どのような意味なのかを、デジタル教材の動画や指導者の発話を聞いて推測し、理解を深めていく**。この時点で、児童は表現の意味を理解するが、一文全体を「かたまり」として捉えている段階である。児童が活用できるよう繰り返し表現に触

る際、音声とともに板書で“I like ____.” “I want ____.” と示し、下線部に様々な単語を入れ替えることで、異なる意味の文を作ることができることを視覚的に示すことができる。それにより、「〇〇(が好き、欲しい)」に当たる語句はどこに入るのか、それは日本語の語順とどのように異なるのか、という気づきを促す。さらに主語、動詞、目的語のカードをそれぞれ色分けすることにより、気づきが起ころう仕掛けを工夫することもある。明示的な用法説明は行わず、代わりに、**視覚的に気づきを促す工夫をすることが多い**。

児童が“I apple.”などの誤った発話をした場合には、明示的に誤りを指摘したり、誤りの理由を説明したりするよりも、“Oh, you like apples. I like apples, too.”と正しい文を繰り返し聞く機会を提供し、気づきを促していく。

そして、「知識・技能」、「思考・判断・表現」の評価場面において児童が“I apple.” “I

cat have.”といった発話をした場合には、**これは文構造(語順)の誤りであり、改善できるよう指導を継続する**。一方、“I like apple. (本来複数形となるべきところが単数になっている)”や“I have cat. (冠詞の脱落)”といった発話の場合、**複数形や冠詞などは文法事項と捉えるため、小学校では評価の対象としない**。

なお、言語活動において自分の言いたいこと、書きたいことを考える際には、タブレット上のホワイトボードに語句が入ったカードをランダムに配置し、児童が文構造を意識しながら作文するといった活用ができる。「書くこと」はまだまだ入門期にある児童にとって、指を使って直感的に語句カードを動かしながら語順を確認することができるICT機器は、文構造の学習においても大いに活用できる。

【参考文献】

- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』
- ・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 小学校 外国語・外国語活動』

大阪府八尾市立高安小中学校

劉 崇治先生

(中学2年生担当)



本時の授業

BOOK 2 Lesson 1
4時間目
(GET Part 1)



◆授業を考える時に大切にしていること

授業づくりは、料理に似ていると思います。料理をするときに、できあがる料理のイメージがないまま作り始めることはありません。「カレーライス」や「肉じゃが」のように、まずは完成した姿を決めます。

授業も同じで、授業の最後の15分間の子どもたちの姿を決めるところから始めます。この15分間のイメージが、退屈そうにしている姿や、板書を写している姿、先生が一生懸命解説している姿ではなく、生徒たちが自分の夢について熱く語っている姿や、網本選手の書いた記事を自分のことばで語っている姿であることが大切です。完成形が見えれば、あとはレシピ（指導案）を書き、材料（教材）をそろえ、下ごしらえ（教材の加工や提示の工夫）をし、火にかける（授業を始める）。焼いたり煮込んだりしている時間が授業中生徒と過ごしている時間。美味しい料理になるかどうかはシェフの腕次第ですね。

授業紹介

授業開始

テマートーク(10分)

①あいさつ(1分)

私の学校では、始業のあいさつのとき、生徒たちは起立して「よろしくお願ひします。」と言うことになっていますが、私の授業では生徒たちは座ったままあいさつをします。座ったままの方が、生徒一人ひとりの顔が見えますし、生徒たちも私の顔を見ることができまので、あいさつの質が高まると思っています。また、全員が声をそろえてゆっくりと“Good morning.”と言うこともありません。それぞれが、自分にとっていちばん適切なスピードで、本当のあいさつとして“Good morning, Yoo-sensei.”と言います。細かいことですが、教師が大切にしていることを伝え、意識させることが、授業を行う上ではとても大切だと思います。

②テマートーク(ペア/9分)

あいさつをした後はやり取りの活動『テマートーク』を行います。今回は、“I think summer is the best season. What is the best season for you?”というテーマで、GET Part 2 のターゲット文法である“I think ...”の練習にもなっています。生徒たちがテマートークをしている間は、教室を歩きながら生徒たちの発話をモニタリングします。そのときに「面白いことを言っているな」「言いたいことがうまく言えなくて困っているな」という生徒を見つけておいて、全体にシェアしたり、みんなでどう言うか考えたりします。このとき指名された生徒は、“I think summer is the best season, ... ええと ... summer is, ... no flower powder (花粉).”と書いていました(笑)。

本文 内容理解

GET Part 1

本文の内容を確認する(10分)

①黙読(個人/7分)

始めにオーラルイントロダクションをして、生徒のスキーマを活性化させてから本文を読ませることもありますが、基本的にはいきなり本文を読ませます。もちろん、読む前に音声を聞かせたり、教師が範読をしたり、解説をしたりすることはありません。本文を読む前に音声を与えると、生徒たちはその音を手がかりに読み進めることができるので、本文を読むときの負荷は確かに少なくなります。しかし、それをずっと続けていると音声のサポートがないと英文を読むことに難しさを感じるようになってしまうのではないかと思います。分量が少ないGETの本文の場合は、1分間（場合によっては30秒）でどんな内容が書かれているかを説明できるように読んでくださいと伝えていきます。生徒たちは、その後どんなことをたずねられても答えられるよう、本文の英文だけでなく、ト書きやイラストの内容なども確認しながら一生懸命黙読を行います。

②本文についてのQA(ペアor個人/3分)

1分経ったら教科書を閉じ、ペアで内容を確認します。二人の言ったことが異なっていたり、「あれ?そんなこと書いてあったっけ?」というようなときは、教科書を見て確認してもよいこととしています。ペアで確認した後、教師から「誰と誰の会話だった?」「陸はよく英語で本を読むの?」などと質問をします。英語で質問することもあれば、日本語で質問をしてから英語でもう一度質問したりすることもあります。ここで大切なことは、本文の音読に移る前に、内容をきちんと理解するということです。音読は理解した内容の定着活動なので、この内容理解を疎かにして音読練習することがないように気をつけています。

音読・ スキット

GET Part 1

本文を使って練習する(ペア/15分)

①本文の音読(ペア/5分)

ペアでGET Part 1の本文を音読します。読めるようになってきたら、教科書を見ずに読んだり、ジェスチャーをつけたりして、少しずつレベルアップさせながら活動に取り組みます。

◆本時のポイント

本時を紹介させていただいたのは、追実践をしていただきやすい内容だと思ったからです。追実践のポイントがいくつかありますので、参考にしていただけるとありがたいです。

【追実践のポイント】

- ・授業の終わりの15分で、生徒を個別にチェックしフィードバックを与えます。授業準備や授業の始め35分は、最後の15分の質を高めるためという意識を持つことが大切です。
- ・本文の内容理解は、音声などの情報を与えず、文字から内容を読み取らせるようにします。
- ・順番を入れ替えたり、内容を少し変えたりしながら、教科書を横断的に使用します。フロー効果が起こるような課題設定をするために、教師が教科書を読み込むことも大切です。

Lesson 1 指導計画

● Starter (2時間)

● GET Part 1, 2 (3時間)

▶ 1時間目

p.9, 11のListenやp.8~11のPOINT、Drillを使った活動を行います。

▶ 2時間目

Part 1の本文を理解し、表現を活用する活動を行います。

▶ 3時間目

Part 2の本文を理解し、表現を活用する活動を行います。

● USE Read (2時間)

● 文法のまとめ (1時間)

② スキット練習 (ペア / 10分)

Part 1の本文を使って「教科書を見ないで『しっかり』会話する」という課題は、あまり難しくないように思いましたので、以下のよう

に本文を少し変えて活動を行いました。(T:教師 S1:生徒1 S2:生徒2)

T : Recently, I read a book in English for the first time. It was Sherlock Holmes.

S1 : Wonderful. I read it when I was a child.

T : Did you like it?

S2 : Yes. If you want another English book, I'll lend one to you.

T : Thank you. Do you have a Peter Rabbit book?

S1&S2 : Yes!

T : Can you tell me the story?

(ここからp.6 Starterの“Story”と“Author”をS1とS2で分担してリテリングします。)



達成度 確認

達成度を確認する (ペア or 個人 / 15分)

クルクル

授業の終わりの15分で、生徒たちはペアで教師のところに来て、練習した成果を見せます。生徒が教師のところに行って「くる」ので、この活動を「クルクル」と呼んでいます。教師のチェックを終えた生徒は、順に“Homework”プリントを受け取り、自席に戻って取り組みます。

クルクル成功のコツ

① 形態にこだわらない。ペアで行うだけでなく、個人で行うこともできます。また、会話の様子を撮影し、タブレットやロイロノートでその動画を送ってもらうという方法でもよいと思います。「こんな時間がかかるからできないよ〜」より、「これならできるからやってみよう」という気持ちが大切です。

② チェックが終わった生徒たちには、必ず課題を与えます。これを忘れてしまうと、終わった生徒たちは遊び始めてしまいます。私は自作の“Homework”プリントを与えていますが、形態にこだわらず、授業終了のチャイムが鳴るまで生徒たちが学びを続けることができるようにすることが大切です。

③ チェックの合格基準は、「簡単すぎず」「難しすぎず」、でも「ちょっと難しい」が最適です。簡単だとあまり練習しませんし、難しいとなかなかチャレンジしません。1回やってみて失敗したからといって諦めるのではなく、何度も続けていくことでわかることがあると思いますので、粘り強く取り組むことが大切です。

授業 終了

■ 授業を終えて

料理を作って、味見をせずに放置するシェフはいませんよね。ですが授業では、50分かけて作った「料理」の味確かめることもなく、教室を出ていくシェフが多のような気がします。また、料理そのものに「あなたはおいしいですか?」というような感想を求めてしまうこともあるような気がします。やはり「料理」は作ったシェフがきちんと「味」を確かめることが大切です。授業の最後の15分で、生徒たちが使う英語がどんな「味」になったか確認し、感想を伝えましょう。「ちょっと塩加減

が足りないな」とか「もう少し煮込んだほうがいいね」とか。なんでもかんでも「おいしい」じゃ、料理の腕は上がりません(笑)。

今回紹介したように、私が授業の最後の15分間でやる「クルクル」の活動では、生徒たちがペア(または一人)で私のところに来て、その日の授業の課題をどこまで達成できているかを見せます。これを取り入れてから数日して、生徒たちは「英語の授業は寝れないんだよね〜。楽しいからいいけど。」と呟っていました。

言語活動で背伸びして学ぶ

— 背伸び、受け止め、フィードバック —

今井 裕之 Imai Hiroyuki (関西大学)

パフォーマンスの捉え方と評価

生徒たちの英語運用能力を的確に把握し、さらに伸ばすための支援ができる英語教師でありたいですね。今回はパフォーマンス・テストと言語活動を用いた能力把握と支援について考えてみましょう。

パフォーマンス・テストの「パフォーマンス」の意味をどう捉えていますか？「能力を最大限に発揮すること」と考えると、パフォーマンス・テストはまるで競技会、生徒は緊張した表情で試技に挑むアスリートのような。その試技はスピードや正確さで評価される感じがします。

一方、パフォーマンスには「演じること＝play」の意味もあります。それに倣うとパフォーマンスは即興演劇やダンスなどにたとえられます。生徒たちは、英語で「道案内をする人」や「自分の町を紹介する人」など、それまでの自分ではない誰かを演じます。道案内役を演じられたかどうかを評価する観点は「尋ねる人に耳を傾け、相手の困りごとに関心し、適切に支援できる」というタスクを演じ切れたかがポイントでしょう。「パフォーマンス」の捉え方を変えると、評価観点が、知識・技能の正確さから思考・判断・表現の出来栄えに変わります。

「それは英語能力テストではない」という反論もあるでしょう。しかし、英語の知識・技能を活かして日常的、社会的な行為ができること(=CAN-DO)を教育目標にし

ている現在の英語教育を考えると、「英語力はパフォーマンス力の一部分である」「英語以外の観点でパフォーマンスの出来栄えを評価する規準(思考・判断・表現)を明確に立てる」と考える方が適切です。

演技としてのパフォーマンスと指導

パフォーマンスを「演じること」と捉えることで指導も変わります。近年、パフォーマンスが学習の手段やゴールになる授業展開が増えています。

パフォーマンス中心の授業では、①活動目標を設定し、目標達成に必要な準備と練習を行い、②まだできないなりに、背伸びして「できる自分」を演じ、周囲がその背伸びをサポートしてパフォーマンスをやり遂げ、③教師は生徒と対話しながら、必要なフィードバック(言語・内容・表現面)を行っていることがわかります。

小学校の事例ですが、大阪府貝塚市立二色小学校6年の並木奈美先生の『『未来はがき』で、10年後の自分に将来の夢を伝えよう』の授業を紹介します。まるで単元目標に向かって児童と先生がストーリーを作り上げるような授業でした。

並木先生の授業は、児童たちの「参加の場」になっています。①先生と児童がSmall Talkで、将来したいことなどを話し合いながら、先生は「今日のゴールが見えてきましたね」と児童を巻き込んで目標設

定をします。

②言語活動の場面では、他の児童の発言にあいづちを打ったり、拍手でたたえたりして、「聞き手」もその役割を演じます。また、活動途中に、「こういうときはどう言ったらいいかな」と児童の発話事例に沿った疑問点を共有し、児童に自分たちのパフォーマンスを振り返らせる「自己調整」を行わせます。さらに先生は、児童の出来具合を観察し、基本的なやり取りができていることを見届けて、③「それだけではもったいないね。会話をもっと続けたいね。どうしたらいいか考えてみましょう。」と、パフォーマンス課題の追加設定を行い、再度トライさせます。

言語活動後には、振り返りを行い、タブレットを使って提出させます。学習者にパフォーマンスや学習活動の成果や課題を言語化させ、教師が把握することは、パフォーマンスを通じた学習には不可欠です。

このようにパフォーマンスを「役割を演じること」、また授業を「生徒(児童)とともにストーリーを作る場」と捉えることで、評価も指導も考え方が変わります。授業の目標設定に生徒を参加させ、目標達成に必要な各自の役割を意識させて、それを演じる生徒たちを支える指導と、演じた役割(パフォーマンスの出来栄え)を評価する積み重ねが、生徒が主体的に言語活動に取り組む授業を作ります。



Mark Schwarz (Fuchu Higashi High School / Lingua Language Studio)

Sounds are just waves in air, and we hear thousands of them every day. In language, however, the number we can use is limited to the sounds our mouths can make. Since we have a smaller pool to choose from, it happens that the same sounds may sometimes be used differently in different languages. As these sounds have come into existence independently, the words may share a pronunciation but have different meanings. This phenomenon is familiar to many language teachers, and those deceptive word pairs are known as “false friends.”

Surprisingly, whilst “yama” in Japanese means “mountain,” the same sound in Russian means “pit.” It is a strange coincidence that the word “hotz” in Basque means “cold.” I think you would be “embarrassed” if, in a conversation in Spanish, you didn’t realize that “embarazada” actually means “pregnant.” If your German friend seemed unhappy when you offered her a “gift,” it might be because in German it means “poison.”

Such accidents happen in real life. While working training teachers some years ago, I remember this confused

conversation taking place between a native English teacher and Japanese students. They were discussing families with children where both parents worked. Teacher: “Working parents sometimes employ a nanny to help with the children.” Student: “I don’t know.” Teacher: “I’m sorry?” Student: “I don’t know!” Teacher: “I told you, a nanny.” Student: “I don’t know!” The teacher, new to Japan, and the student were completely at a loss as to what was happening. Eventually, the misunderstanding was cleared up, and everybody laughed about it.

Usually, it’s not too serious. However, Japanese borrows many words from other languages and many of them have changed a lot in meaning. This can lead to misunderstandings when communicating in English. A native speaker would think that a スマート person was well dressed or intelligent, not thin. She would also be shocked that the Japanese consider soda to be a kind of ジューズ, as in English juice has to be squeezed from real fruit or vegetables.



リクツで納得! 学校英文法の「文法」 巨理 陽一 (中京大学)

その節は…どういふカンケイでしたっけ?



某所で中学生から関係代名詞節の使い方に関する質問があった。「『私の憧れは大学生のAさんとBさんです』という文章を作る時に、I respect Ms. A who is a university student and Mr. B who is a university student. となってしまうのだが、どうしたらいいか?」この質問には、「I respect Ms. A and Mr. B who are both university students.」とすればよいと答えるだけでは済まない、関係代名詞を指導する際の課題が含まれている。

関係代名詞を用いると、“a friend who can speak Spanish” (NEW CROWN 3, p. 54) というように、名詞句 (例えば a friend) に、動詞句を含む節をつめ込むことができる。これによって、I have a friend who can speak Spanish. というように、ひとつの文に複数の節をつめ込むこともできるようになる。つまり、他の後置修飾の手段と同様、名詞句で一度に多くのことを説明できるようになるわけだ。だからと言って何でもつめ込んでいいわけではない。

「スペイン語を話せる友人」は、スペイン語を話せない (それ以外の複数の) 友人の存在を含意している。だからこそこの関係代名詞節は、第8回で解説した限定用法の形容詞と同じように、どういふ友人かを特定する役割を果たしているのだ。

「大学生であるAさん」を冒頭のように表現すると、「大学生ではないAさん」が存在するようで不自然となる (ただし、過去と現在の比較などで、固有名詞にいわゆる制限的關係代名詞節を用いる場合がないわけではない。T. D. ミントン著、水嶋いづみ訳『ここがおかしい日本人の英文法III』研究社、2004年を参照)。

こうした意味の面での問題がなくても、関係代名詞で節をつなぐと必然的に文は長くなるので、聞き手・読み手の負担は増す。日本語でも「スペイン語を話せる私の友人の家の本棚に並んだ『キャブテン翼』の表紙」なんて名詞句は読みにくい。特に話し言葉では、I respect Ms. A. She is a university student of English education. と文を分けても全体の意味が変わらないのなら、その方が聞き手の負担は少なく済むことが多い。さらに言えば、I respect Ms. A, a university student of English education. と単に並列するだけでも、後ろの名詞句は前の名詞句の説明になる。中学校段階での必修事項には含まれていないが、いわゆる非制限的用法として、つまりカンマやポーズで区切って付け足す関係代名詞節なら、これと同様に、「Aさんは大学生なんだけどね」と情報を追加する役割を果たすので違和感はない。

関係代名詞節を納得して用いるためには、この

ような後置修飾の機能面での理解が欠かせない。上の例で言えば、友達が一人もいないことを心配されているのでもない限り、I have a friend. と報告をしても「そんなことは知っている」と思われてしまうかもしれない。しかし、I have a friend who can speak Spanish. なら、友人の能力を記述して、どういふ友人かが特定されている。自分の交友範囲を伝える場合や、誰かがスペイン語話者を探している場合には意味のある情報となる。この場合も、話し言葉なら I have a friend. He can speak Spanish. としても十分適切な報告となるだろう。しかし文を分けることが常に適切とは限らないので、よく行われる、2つの単文を関係代名詞でつなぐ練習を行う際にはその目的と限界にくれぐれも注意したい。例えば Shawn Mendes の “If I Can’t Have You” という曲に、“I can’t write one song that’s not about you.” という歌詞がある。これを I can’t write one song. The song is not about you. と分解してしまうと、「ある一曲を書くことができない。その曲は君のことじゃない」と支離滅裂な話になってしまう。関係代名詞でつなぐからこそ、「君のことじゃないような歌は一曲も書けない=書く曲は全て君のことなんだ」というサビのメッセージになるのである。

Question

令和3年度版NEW CROWNは言語活動 (USE Speak、USE Write、Project) が充実しているのですが、すべてにじっくり取り組むことができません。よい工夫はないでしょうか。



Answer

工夫の1つは、活動を少しダウングレードすることです。もう1つは、backwardに授業を組み立てることを通して、言語活動に必要なスキルを事前に扱う工夫をすることです。



工藤 洋路 (玉川大学)

03NCでは、4技能5領域の力を総合的に育成するために、十分な量の言語活動を設定しています。ただ、実際はすべての活動にじっくり取り組む時間を取るのには難しいということをよく聞きます。そのような状況でも、少しの工夫で、英語の力を育成することが可能です。ここでは、時間があまり取れない状況でも言語活動を進めていく方法を2つ提案します。

活動をダウングレードする

1つの言語活動の中では、様々なスキルを育成することが可能ですが、多くのスキルを扱うのではなく、特定のスキルに絞ることで、その活動の最小限の目的を達成することが可能になります。例えば、話す活動や書く活動において、モデル文のエッセンスだけを取り出して、書いたり話したりする分量を少なくすることができます。Book 2のLesson 5のUSE Writeを取り上げてみます。モデル文として次の文章が提示されています。ここでは、「人気のあるものを調べてレポートを書こう」という課題なので、下線の部分の2か所はカットしても、主たる目的(=人気のあるものをレポートすること)は達成できます。またこの箇所をカットしたバージョンでも、新出の文法事項の1つである最上級は残って

います。縮小したバージョンのモデルを生徒に提示し、そのモデルと同等なものを書くことをこの活動のゴールとすれば、当初の活動よりは負荷が下がり、結果として時間も短縮されます。このように、その言語活動の主要な部分だけを取り出して、活動をダウングレードすることが1つの工夫になります。

I heard that people in New Zealand really like ice cream.
My friends and I like it, too.
I asked my classmates, "What is your favorite ice cream flavor?" Chocolate is the most popular flavor. Vanilla is the second. The third is cookies and cream. I think that my classmates like traditional flavors better than new ones.

活動を統合する

USE SpeakやUSE Writeは「話すこと」と「書くこと」を個別に扱っていますが、「書く⇒話す」を一連の活動の中でまとめて扱うことで効率化を図ることができます。さきほどのUSE Writeですが、これはそのままスピーチの活動に繋げることが可能です。書くこと

に続けてスピーチ活動も行うことで、扱うトピックや育成するスキルは異なりますが、任意のUSE Speakの代替とするという発想です。

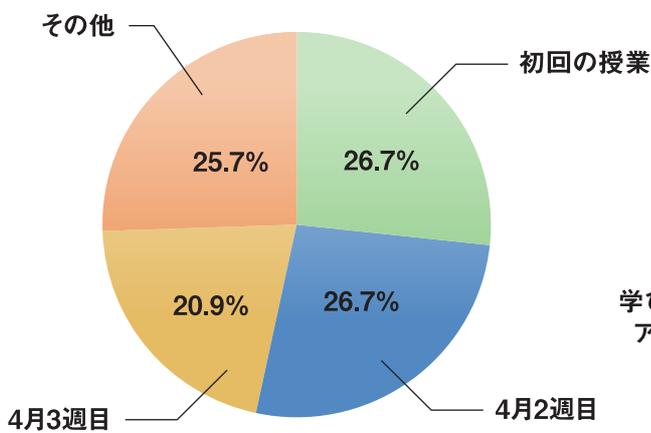
似たような発想として、教科書の本文の理解確認で英語でのQ&Aを行えば、「話すこと[やり取り]」に関する基礎的なスキルを向上させることができます。このやり取りの主目的は、生徒が本文をどの程度理解しているかを確認することですが、その際、「話すこと[やり取り]」に必要なスキルとして、例えば、すぐに答えられない時は、Well, ...やLet me see ...などを使うことが指導できます。あるいは、聞き返す手法として、Can you repeat the question? などの表現を学ばせて使わせることもできます。このように、「話すこと[やり取り]」に必要なスキルやストラテジーを、「読むこと」の中でも扱うことで、主目的が「話すこと[やり取り]」の活動の事前学習となり、その活動の際に学習する事項を減らすことが可能になります。大切なことは、ある言語活動で必要な知識やスキルのすべてを、その活動がスタートしてから学ぶのではなく、可能な限り、事前の活動の中でも触れていくことです。このように、backwardに授業設計を試みることで、言語活動を効率的に実施できます。

令和3年度版 NEW CROWN アンケート結果のお知らせ

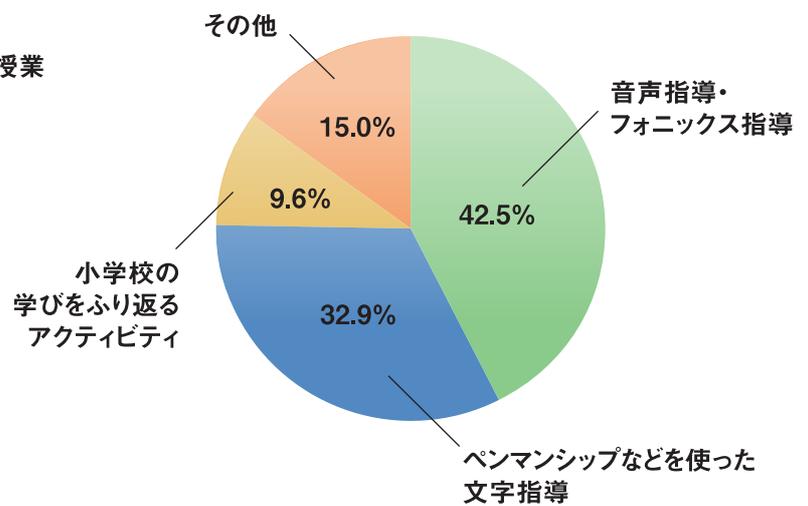
2022年1月～3月に、現在 NEW CROWN をご使用いただいている学校を対象に教科書についてのアンケートを実施いたしました。ここに、その結果の一部をご報告させていただきます。
 長大なアンケートにご回答いただきました先生方に、この場を借りてお礼申し上げます。

■ 1年小中接続期

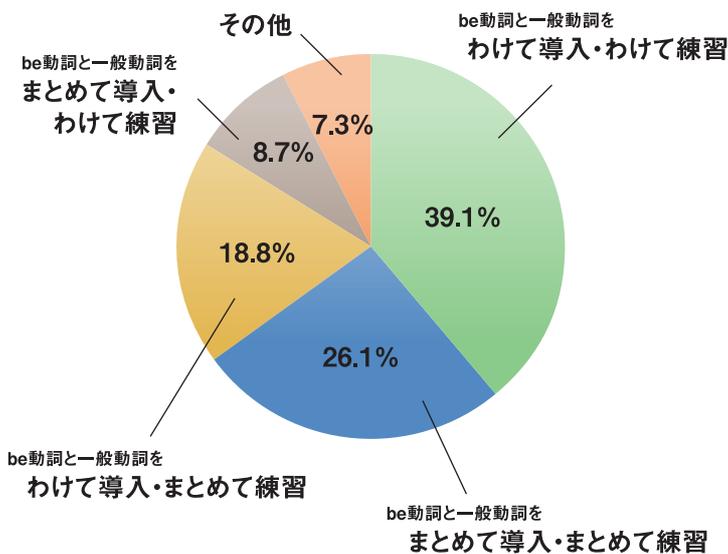
Q1 教科書を使い始めたのはいつ頃ですか。



Q2 教科書を使い始める前に、
 どのようなことを行いましたか。



Q3 Lesson 1の文法はどのように指導されましたか。



Q4 小中接続期にいていねいに扱った方が
 よいと感じたものをお選びください。
 (複数回答可)

1位	文字	61.6%
2位	音声	47.7%
3位	話す活動	39.5%
4位	書く活動	37.2%
5位	聞く活動	34.9%
6位	語彙・表現	31.4%
7位	文法事項	24.4%
8位	読む活動	15.1%

EnglishCentral NEW CROWN 準拠プラン

1人1台端末に対応！
新規導入 拡大中！

英語学習を支える独自のシステム



見る

教科書の英文を読み、音声を確認します。知らない単語もその場でチェック。



学ぶ

新出語やわからない単語のディクテーションとクイズ。自分だけの単語帳に自動登録されます。



話す

本文を音読すると、録音された音声の流暢さや発音の正確さが即座に判定されます。



チャット

教科書内容に沿った質問を、生徒が自分で考え音声で解答します。

先生を支えるポイント



学習量に応じてポイントを獲得できるゲームのようなしぐみを提供し、「どんどん学習したくなる」「ずっと続けたいくなる」を実現します。



生徒の録音音声を含め、学習量や進捗をいつでも確認でき、主体的に学習に取り組む態度やスピーキング技能の評価に繋がられます。

EnglishCentral 

株式会社 EnglishCentral JAPAN
<http://ecj.me/sanseido2022>

価格、サービスの詳細は下記の弊社連絡先、またはお近くの弊社担当者までお問い合わせください。

教科書準拠のオンライン英会話サービス 教室から、 世界中の講師とつながる。

教科書準拠プログラム
スパトレオリジナル

導入校拡大中！

SPTR
FOR SCHOOL EDUCATION



教科書準拠

レベルの高い講師陣による、個別最適化されたレッスンを、教科書に沿った内容で受講できます。



先生方のご負担軽減

予約は7日前まで。簡単に授業導入可能。授業後、5段階評価を付与します。



4技能5領域をバランスよく習得

ただ話す体験にとどまらず、「読む」「書く」「聞く」「話す(やりとり)」「話す(発表)」をバランスよく鍛えることができます。



自信がつく

楽しみながら、英語を使ったコミュニケーションをとる自信をつけることができます。



SP TR スパトレ株式会社
<https://school.sptr.jp/>

価格、サービスの詳細は下記の弊社連絡先、またはお近くの弊社担当者までお問い合わせください。

三省堂 教科書・教材サイト

<https://tb.sanseido.co.jp/>

三省堂

〒102-8371 東京都千代田区麹町 5-7-2