

# 「英語科教材研究Ⅰ」授業実践報告

## —学習英文法の改善を目指して—

縄田裕幸\*

Hiroyuki NAWATA

A Practical Report on "Study on English Teaching Material I"

—Toward an Improvement of the Current Pedagogical English Grammar—

### 1. はじめに：カリキュラム上の位置づけ

言語教育専攻英語教育コースでは、中等系の「英語科内容構成研究」に分類される科目として、以下の3科目を開設している。

- (1) a. 英語科教材研究Ⅰ（3年次前期）
- b. 英語科教材研究Ⅱ（3年次前期）
- c. 英語科実践研究（3年次前期）

担当教員は、「英語科教材研究Ⅰ・Ⅱ」が教科内容（英語）学の教員であり、「英語科実践研究」が教科教育（英語教育）学の教員である。本稿では、筆者が担当している「英語科教材研究Ⅰ」に焦点を当て、その実践を報告する。

はじめに、英語教育コースにおける上記3科目のカリキュラム上の位置づけについて述べておきたい。開講時期はいずれも3年次前期であり、これは3年次前・後期に行われる「学校教育実践研究Ⅱ」および「学校教育実習Ⅲ・Ⅳ」と連動させ、学生の教育実践力を集中的に向上させることを意図したものである。しかしながら、平成16年度に「英語科内容構成研究」科目群が開設されて以来、個々の科目の内容は事実上担当教員に任せられ、科目間の役割分担はあまり意識されてこなかった。そこで、平成22年度に英語教育コースでカリキュラム検討会を実施し、各科目の内容を精査した。特に課題となったのは、学生が実習前に大学の授業科目内で行う模擬授業を、いかに効果的に各科目に配置するかということであった。従来は、各科目の担当教員がそれぞれの裁量で模擬授業を行っていたため、内容に余剰性が生じたり、その反面教えるべき他の内容が扱われていなかったりして、学生が多くの模擬授業を行っていないながら教育効果が十分に挙がっていないのではないか、ということが懸念されていた。

このような問題意識の下、「英語科内容構成研究」科目群、および同じく3年次前期に開講されている「英語コミュニケーション実践演習」の担当教員への調査に基づいて、これらの科目の役割を下記のように再構成した。

- (2) a. 「英語科教材研究Ⅰ・Ⅱ」：主に教材分析を学

ぶ。文法事項を説明するための知識と技能を身につけることを目標とする。Ⅰで教材の作成について学び、Ⅱで模擬授業によって実践する。

- b. 「英語科実践研究」：主に授業構想を学ぶ。法文学部との合同開講科目という特性を生かし、実習Ⅲを経験した英語教育コースの学生をリーダーとして、法文の学生と一緒にグループで指導案・教材を作成する。模擬授業は法文の学生が行う。
- c. 「英語コミュニケーション実践演習」：主に授業の協同実践力について学ぶ。学生がペアを作り、一人が英語指導助手、一人が日本人教員役となるチームティーチング（TT）形式の模擬授業を行う。

これにより、各授業で行われる模擬授業の位置づけがはっきりし、内容の余剰性をなくすことができた。

上記の各科目で身につけた力を統合させるのが、学校教育実践研究Ⅱの後半で行う模擬授業である。そこでは、実習Ⅳで実際に授業を行うことが予定されている単元を模擬授業で行い、より実践的な力を養成することが目指される。その関係を示すと、下図のようになる。

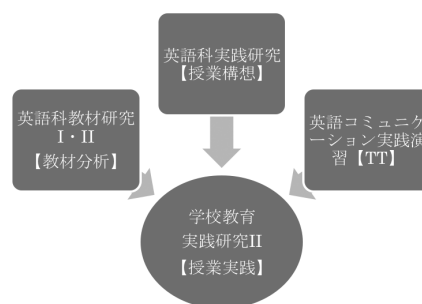


図1 英語教育コース3年次前期実習関連科目の構成

筆者が担当する「英語科教材研究Ⅰ」では平成22年度まで模擬授業を行っていたが、その役割は「英語科教材研究Ⅱ」に移行させることとし、平成23年度よりもっばら教材分析および教材作成を担うこととなった。

\* 鳥根大学教育学部言語文化教育講座

## 2. 授業の概要

### 2. 1. 到達目標と授業構成

「英語科教材研究Ⅰ」は科目の到達目標として以下の2点を掲げている。

- (3) a. 英語学の知見から現在の学習英文法を批判的に検討し、学習者の理解を促すための説明を構築することができる。
- b. 上記の理解に基づいて教材を分析・作成することができる。

授業は、講義の週と演習の週からなる（後掲のシラバスを参照）。コースの前半が講義で、言語習得および中学校の教科書で扱われている文法項目に関して、その考え方や問題点を言語学的な視点から解説し、それに基づいて後半で演習を行った。具体的には、受講生に教材を作成してもらい、それをグループで検討しながら授業を進めた。以下、23年度の授業において講義と演習で扱った内容を紹介したい。

### 2. 2 講義：学習英文法の分析

中学校で平成24年度から完全実施される新学習指導要領では、指導する語数が従来の「900語程度まで」から「1200語程度」へと増加するとともに、一部の文法事項に対する「理解の段階にとどめること」という歯止め規定が外され、授業者が創意工夫した授業を実施できるようになる。このような情勢をふまえ、本授業では将来教壇に立つ学生たちが文法事項を教科書の配列順序通りに教えるだけでなく、必要に応じてそれらを再構成・再構築できる力を育成することを目指した。そのために、現行の中学校英語教科書（東京書籍『NEW HORIZON』）における文法事項の扱いを検討し、問題点に対する改善策を提案する試みを行った。

講義では、まず教材分析の視点を提示することから始めた。いわゆる広義の文法は、ある構文全体にあてはまる一般的な規則としての狭義の「文法」と、特定の語の個別的な用法である「語法」に大別することができる（以下、括弧付きの「文法」「語法」はこれら特定の意味で用いることにする）。前者に属する規則が決して多くないのに対し、後者は定義上、単語の数だけ存在すると言っても過言ではない。したがって、「文法」は徹底的に概念を理解させ、「語法」はその重要度、生徒のレベル、授業時間数に応じて数や扱いを決める必要がある（池田（2007：10））。また、「文法」と「語法」を包摂する広義の文法項目の中には、説明によって学習者に理解させることが可能であるものと、説明によらず繰り返しの練習によって習熟させることが望ましいものが含まれている。したがって、文法項目の性質と教え方に基づく2つの対立軸－「文法」と「語法」および「説明」と「習熟」－を交差させると、下の図のように文法項目を4つの類型に分類することができる。

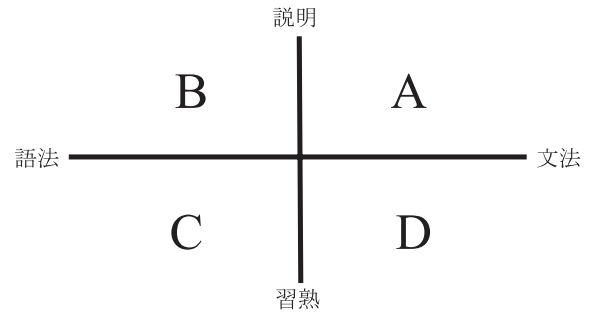


図2 文法項目の4分類

この図に示されるそれぞれの類型は、以下のような特徴を持っている。

- (4) a. Aタイプ：規則性が高く、理屈による説明が有効な文法項目。「文法」の多くはこの領域に属する。
- b. Bタイプ：個別的な語法でありながら理屈による説明が可能な項目（ある種のイディオム）。
- c. Cタイプ：繰り返しの習熟によって身につける個別的な知識。多くの「語法」が属する領域。
- d. Dタイプ：規則性が高いけれども、説明よりは繰り返しの習熟に適した項目。

もちろんこの分類は多分に便宜的なものであるが、学生が教材を分析する際のひとつの手がかりを提供すると思われる。

講義では、この分類に基づいて中学校の文法項目を分析した。例えば、現在完了形に関する学習内容を上の図にマッピングすると、図3のようになる。

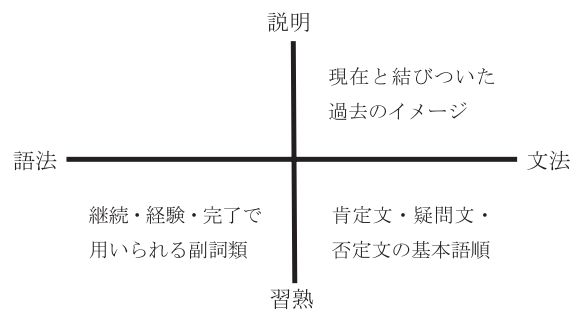


図3 現在完了形の学習項目

通例、現在完了形の学習ではDタイプに属する肯定文・疑問文・否定文の基本語順を扱った後、継続・経験・完了の3用法をそれらに特徴的な副詞類（since..., for..., ever, never, already, yet）とともに教えることが多い。しかし最終的に目指したいのは、これら3用法に共通し、かつ単純過去形と対立する現在完了形固有のイメージの習得である。これはAタイプに属する項目であり、授業者はこの部分にこそ、説明のための工夫を凝らす必要があるのである。このような学習英文法の批判的検討を、関係代名詞、不定詞、後置修飾などを題材として取り上げて行った。

<間接疑問文>

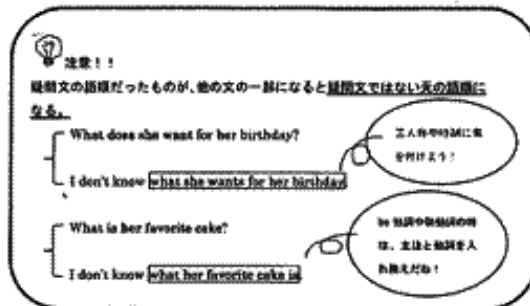
Dialog  
★MaryとLisaは、Yumiの誕生日プレゼントについて話しています。

Mary: Hi, Lisa. What are you doing?  
Lisa: I'm writing a birthday card to Yumi. Next Sunday is her birthday.  
Mary: Oh, really? Have you bought her present?  
Lisa: Not yet. I don't know what she wants for her birthday.  
Mary: Well, . . . how about baking a cake?  
Lisa: Wow! That's a good idea! But, I don't know what her favorite cake is. I can't decide!  
Mary: Oh, oh.



<間接疑問文>

What does she want for her birthday?  
という疑問文があったとする。この文に、I don't knowという文を付け加えると、  
I don't know what she wants for her birthday.  
というように、疑問文がある1つの文の一部分になるような文のとき、  
間接疑問文という。



練習問題

- 二文を一文にしよう。
1. I don't know. / Who is he?
  2. Do you know? / When does the movie start?
  3. I don't understand. / What do you mean?
  4. I want to know. / When will she come?

図4 間接疑問文導入の教材例

2. 3. 演習：教材作成

コースの後半では、前半の講義をふまえて学生たちが教材を作成した。今年度作ってもらったのは、ある特定の文法項目を導入するための会話文と文法説明、必要に応じて練習問題が1枚に収められた授業用資料である。上の実例をご覧ください（英語教育コース3年生政田鈴加さん作成）。今年を受講生は15名であったので、各回の授業では3名が担当として教材を作成し、それを5名からなる小グループで検討し、改善案を出し合った。授業中は、教材作成者が各グループを巡回する形で20分×3セットの検討会を行い、受講生全員がそれぞれの教材に対して意見を述べた。授業の最後に、各グループが検討内容を発表するとともに、授業担当教員（筆者）が各教材についてコメントした。教材作成者は、出された意見に基づいて教材を作り直して後日再提出し、これが評価の対象（50%）となった。

会話文を教材の一部として作成してもらったのには、理由がある。教壇に立つ英語教員、とりわけ教育実習生にとっての大事な役割のひとつは「生徒に間違っただけの英語を教えない」ことである。実は、これが意外と難しい。もちろん、教科書の英語は何重ものチェックを経ており、その規範性や自然さは保証されているといえる。問題は、教員の自作した教材に含まれている、文法説明のための例文や会話文である。筆者はこれまで、教育実習の視察において実習生の板書やプリントの英語が誤っている場面に何度も遭遇してきた。中学校の英語といえども（あるいは中学校の英語だからこそ）既習の語彙や文法事項に注意を払い、正しい冠詞や時制を用いて

会話文を作成するのは容易ではないのである。そのことに意識を向けさせるため、この演習において文法事項導入の会話文を課題とした。

学生同士で教材を検討させるグループ学習方式は今年度の授業ではじめて取り入れたが、予想以上の効果があったように思われた。会話文の自然さ、文法説明の分かりやすさ、練習問題のねらい、さらにレイアウトの適切さなどについて、活発に意見が交換されていた。ちょうどこの演習の行われた時期が学校教育実習Ⅲの終わった時期と重なり、実習での授業実践に向けて学生の意識が高まっていたことも大きな要因であったかもしれない。いずれにせよ、協同学習方式の効果を実感した次第である。

3. おわりに：今後の課題

最後に課題をひとつ指摘する。学生は「英語科教材研究Ⅰ」における教材作成と並行して「英語科教材研究Ⅱ」で模擬授業を行っている。両者は補完的な関係にあり、教材分析という共通項を通してさらに連携を深めることができると思われる。その具体的な方策については、英語コースにおける今後のカリキュラム改善の検討事項としたい。

参考文献

池田真(2007)「『文法』と『語法』の違いとは？」『英語教育』56.4, 10-12.