

広島市立己斐中学校教諭 福原 宏

研究主題設定の理由

中学校外国語科においては、実践的コミュニケーション能力の基礎を養うことが最も重要視されている。

実践的コミュニケーション能力の基礎を養ううえで、これまでは文法の理解に重点を置いた指導を行ってきた。しかし生徒は、コミュニケーションの場で表現したい内容を、文として構造的に理解できているとは言い難い状況である。それは、これまでの指導がどちらかというところ、文を構造的に理解するための能力（文法的能力など）の育成に時間をかけていなかったためではないかと考える。

そこで本研究では、実践的コミュニケーション能力に結びつく文法的能力の育成を図る学習指導法について、授業実践を通して探ることにした。

研究の方法

認知脳科学の観点から文法的能力について明らかにし、その育成を図るための学習指導法について、授業実践を通して探る。

研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) コミュニケーション能力と文法的能力

Bachman(1990)がCommunicative Language Ability（コミュニケーション的言語力）という用語を使って表現しているコミュニケーション能力は、言語能力、方略的能力、心理生理的機能の三つの構成要素

から成る。その中で言語能力はコミュニケーション能力の核となる要素である。なお、英語科がその育成をねらいとしている実践的コミュニケーション能力とは、より実際の場で機能するコミュニケーション能力である。

言語能力は言語学体系から組織的能力、語用論的能力の二つの能力から成り立つ（図1）。

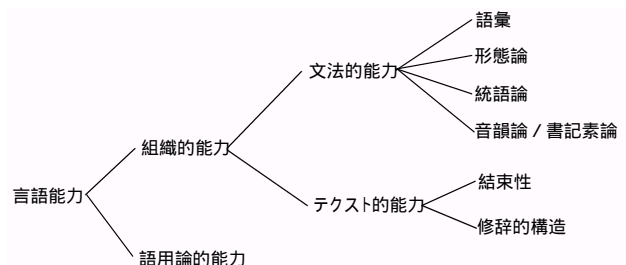


図1 言語能力の構成要素

組織的能力は文法的に正しい文を産出したり理解したりするための、言語の形式上の構造を統制するための能力であり、文法的能力及びテキスト的能力の二つの能力に支えられている。そのうち文法的能力は、一文を言語学的に正確に表現するために必要となる能力で、語彙、形態論（単語の形成や語形変化に係る能力）、統語論（語の配列の法則性に係る能力）、音韻論/書記素論（言語で用いる最小の音、文字のつながりの規則に係る能力）の能力から成り立っている。

この文法的能力は、単に文法に関する知識をもっているというだけでなく、実際のコミュニケーションの場においてコミュニケーションを図るために正しく言葉を使用するための能力であり、そのように機能することで初めて実践的コミュニケーション能力の基礎となると言える。

(2) 認知脳科学の観点からとらえた文法的能力と文法的能力が機能している状況

柳瀬(2003)は認知脳科学の観点から実践的コミュニケーション能力の基礎となる文法的能力を、音韻に係る処理、統語に係る処理、意味に係る処理相互のつながりとしてとらえている。

コミュニケーションが行われる際、外界からの言語情報は、音声の聴覚入力や文字・手話などの視覚入力を通して知覚され、音素の時系列として符号化される(音韻部門)。この音素の音韻処理の結果は、

すでに長期的に記憶されている情報に基づいて、単語の意味表現として認識される(意味部門)。さらに、単語だけではなく文として理解し発話するためには、統語処理が必要になる(統語部門)。これらの処理は単独に行われているのではなく、有機的に関連して行われている。これら三つの部門における処理が有機的に関連して行われている状況が、文法的能力が機能している状況であると言える。図2は文法的能力が機能している状況を具体的に示したものである。

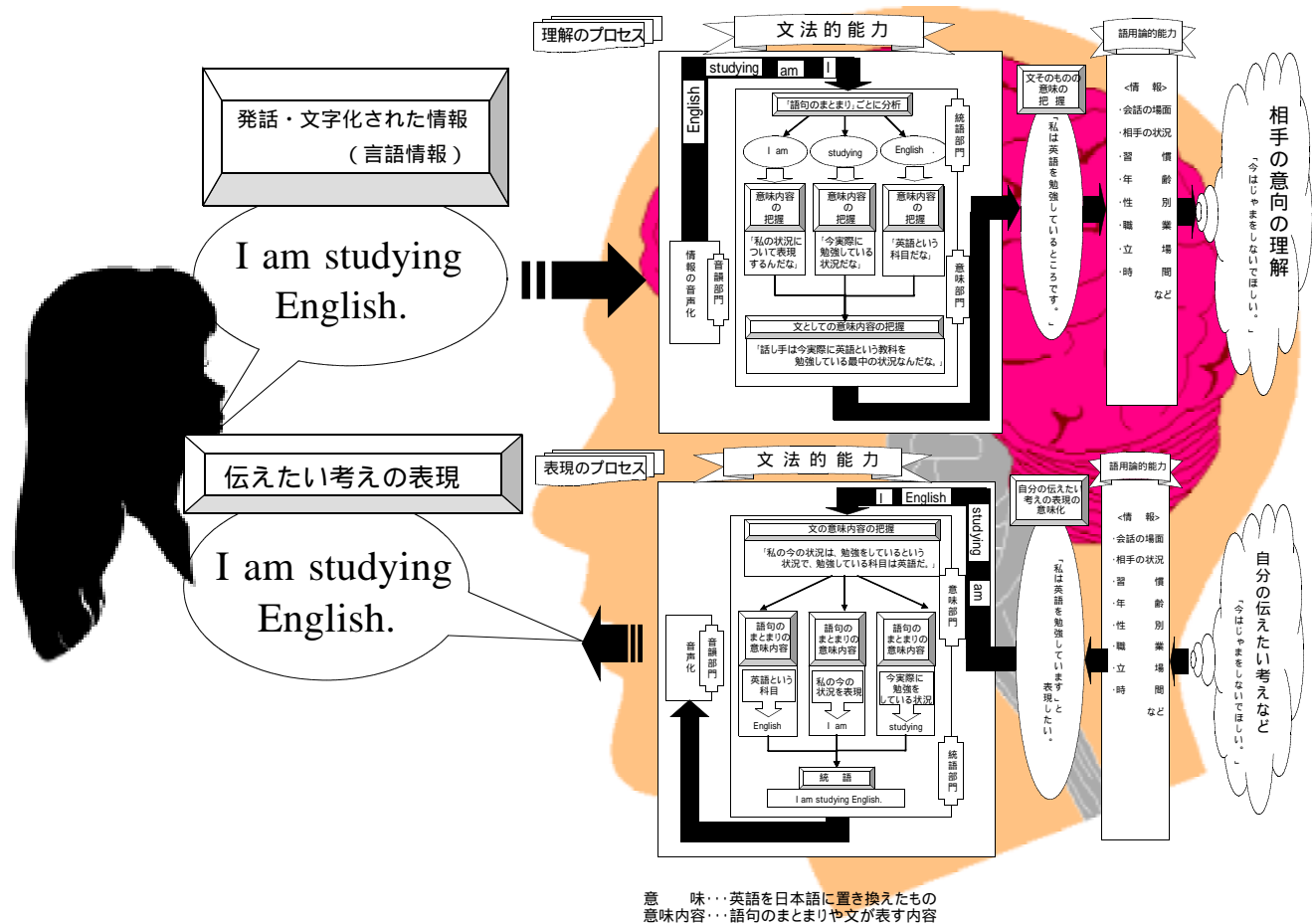


図2 文法的能力が機能している状況

本研究では、文法的能力が機能している状況を、具体的に次のような活動が有機的に行われている状況であると考えます。

音・文字を単語単位で認識し、その意味内容を把握する。語句を意味内容により、まとまりとして構成する。「語句のまとまり」の相互の関係性を認識し、文として構造化する。「文の意味内容」を把握する。

(3) 文法的能力を育む学習指導法の工夫

以上のことから、上記の四つの活動を図3のよ

うに具体化し、授業の中に段階的に位置付けることが生徒の文法的能力の育成を図るうえで有効な方法であると考えます。

- 1 音・文字を単語単位で認識し、その意味内容を把握できるようにするための工夫をする
 - 1- 視覚的に文の区切りを意識させる活動 (フラッシュカード, 板書)
 - 1- 聴覚的に文の区切りを意識させる活動 (聞き取り, 音読)

- 2 語句を意味内容により、まとまりとして構成できるような工夫をする
 - 2- 「語句のまとまり」の表す意味内容を動作化する活動
 - 2- 「語句のまとまり」の表す意味内容を視覚的にとらえ音声化する活動(ピクチャーカード)

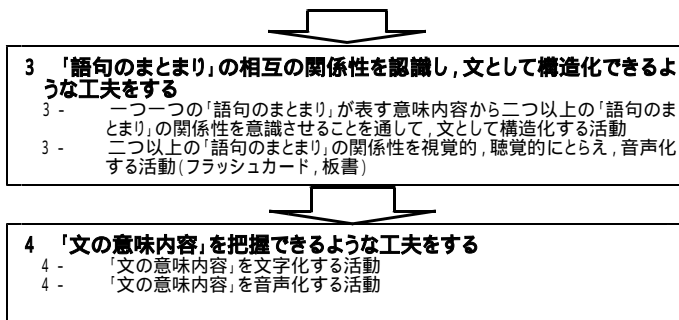


図3 文法的能力を育む学習指導法の工夫

2 授業の構想

広島市立A中学校第1学年の少人数編成クラスC(16名)を対象とし、単元名「Eメールを書こう」(Sunshine English Course 1 Program 8)の、8-1と8-2において、文法的能力を育む学習指導法の工夫(図3)に基づき、学習指導計画を立案した(表1)。

表1 学習指導計画案(全4時間)

時	指導目標	指導内容	指導方法
第1時	1 現在分詞が表す意味内容を理解させる	・現在分詞の表す意味内容	・具体的な言語の使用場面を設定し、その場面における登場人物の現在の状況を既習の英語で表現させる。 ・現在形の表す意味内容について考えさせる。 ・既習の英語では表現できないことを認識させ、新しい表現として現在分詞を導入する。(1-)(1-)
	2 be 動詞が表す意味内容を理解させる	・「現在の動作状況」を表現する方法	・既習の現在形の表す意味内容と現在分詞の表す意味内容の違いについて理解させる。(1-) ・「主語の現在の状況」を表す「主語とbe動詞」のまとまりと「現在の動作状況」を表す現在分詞とのつながりを意識しながら文全体としての意味をとらえさせる。(2- , 2- , 3-)
	3 現在進行形の肯定文の表現内容やその表現方法について理解させる	・「現在の動作状況」を表現する方法	・既習の英語では表現できないことを認識させ、新しい表現として現在分詞を導入する。(1-) ・既習の現在形の表す意味内容と現在分詞の表す意味内容の違いについて理解させる。(1-) ・「主語の現在の状況」を表す「主語とbe動詞」のまとまりと「現在の動作状況」を表す現在分詞とのつながりを意識しながら文全体としての意味をとらえさせる。(2- , 2- , 3-)
第2時	1 現在進行形の文の疑問文が表す意味内容やその表現方法について理解させる	・相手の状況を探るための表現方法	・既習の「be動詞+名詞」などの文と対比させ、既習の表現方法と同様に表現できるように気付かせる。(1-) ・定着のための言語活動(2-)(3-)
	2 現在進行形の疑問文に回答するための表現方法について考えさせる	・現在進行形の文(疑問文)に対する答え方	・既習のbe動詞の疑問文に対する答え方を想起させ、同様に表現できるように気付かせる。(1-) ・定着のための言語活動(2-)(3-)
	3 現在進行形の文の否定文が表す意味内容やその表現方法について理解させる	・「[not]の意味内容」 ・現在の動作状況を打ち消す表現方法	・「主語の表す状況」を表す「主語とbe動詞」のまとまりと後ろのことを打ち消す[not-A]というまとまりの関係性を意識させる。(1- , 2- , 3-)
第3時	1 本文中の現在進行形の文の使用場面や働きについて気付かせる	・文脈における現在進行形の文の働き	・教科書の本文中に登場する現在進行形の文についてそれが使われている状況を意識させる。
第4時	1 現在進行形の文を使って自分の伝えたい考えなどを表現したり相手の意向を理解したりさせる	・現在進行形の文を使ったコミュニケーション	・具体的な場面設定の中で、自分の考えを伝えるために、どのような音調や区切り、強勢で表現するべきかを考えて表現させる。(3- , 4- , 4-)

表中「指導方法」内の数字は、図3の活動の番号に対応する。

この単元で扱う現在進行形の指導に当たっては、これまで「be動詞+ing形(～しているところ)」というパターンを記憶させることによる文法事項の定着を図ってきたが、生徒が構成する現在進行形の文には、be動詞が脱落する傾向が見られる。そこで、be動詞及び現在分詞それぞれの意味内容を明確にし、文中におけるbe動詞の位置づけを生徒に認識させることにより、be動詞の脱落がなくなるのではないかと考えた。

また実際の発話においては、[I'm]などのように主語とbe動詞を「まとまり」として発話することから、本実践では「主語+be動詞」を意味内容による一つの語句のまとまりとしてとらえ、それを生徒が認識できるようにすること、さらに意味内容による語句のまとまり相互の関係性から文を構成することができるようになることをねらいとして、「主語+be動詞」+「～ing形」という文構造として現在進行形の指導を行うこととした。

3 授業実践と結果の分析・考察

授業実践の分析に当たっては、次の3点を観点とすることとした。

文法的能力の定着状況(授業直後と一定期間を経た後に実施したテストにおいて)
 文法的能力が機能している状況(各指導場面において)
 上記と工夫した学習指導との関係性

(1) 文法的能力の定着状況の分析

生徒の文法的能力の定着状況を見るために、授業直後と一定期間を経た後にテストを実施した。テストでは、語句の意味内容を問う問題と文構造に関する問題の2種類を設定した。それぞれのテストにおいて、語句の意味内容を問う問題は5問、文構造に関する問題は7問設定した。また、1回目の問題と2回目の問題は、具体的な問題は異なっているが、同じ内容を問う問題とした。なお、その難易度に大きな違いはない。

ア テストに見られる文法的能力の定着状況

(ア) テストにおける正答、誤答の状況

次ページ表2は、実施したテストの解答状況をまとめたものである。

語句の意味内容の理解に関する定着状況については、「語句の意味内容を問う問題」について、1回

表2 テストの解答状況

定着傾向	生徒	テスト1 問題			テスト2 問題		
		文構造に関する問題			文構造に関する問題		
		問題1	問題2	問題3	問題1	問題2	問題3
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							
H							
I							
J							
K							
L							
M							
N							
O							
P							

… 正答
 … 正答ではないが、単語の綴りの誤りのみで、
 文構造は正確に答えている
 x … 誤答

目のテストにおける全生徒の正答()の延べ数に対し、1回目に対応する2回目のテスト問題における正答()の延べ数の割合を見ると92.2%であった。この割合から、生徒たちは語句の表す意味内容については理解しており、その定着状況も良好であると言える。一方、文構造に関する理解の定着状況について正答(,)及び文構造は正確に答えている(,)解答を基に、同様の方法で見ると68.1%であり、その定着状況は語句の表す意味内容の定着状況と比較すると十分とは言い難い。

また、文構造に関する問題の定着状況には次のような傾向が見られた。

< 定着傾向 >

1回目と2回目の両方ともに、文構造に関する問題全問に対する正答の割合が15%未満で、ほとんど定着していない。

< 定着傾向 >

1回目におけるテストの文構造に関する問題全問に対する正答の割合は50%以上で、2回目のテストでは30%未満で、あまり定着していない。

< 定着傾向 >

1回目におけるテストの文構造に関する問題全問に対する正答の割合が50%以上で、2回目のテストでも50%以上で、ある程度定着している。

< 定着傾向 >

1回目、2回目ともに全問正答で、十分に定着している。

(イ) 誤答におけるbe動詞の脱落、現在分詞の脱落状況

現在進行形の文において、be動詞や現在分詞を適切に使用することは、現在進行形における文法的能

力の重要な要件となる。このことからテストの文構造に関する問題の誤答状況において、be動詞の脱落状況及び現在分詞の脱落状況を分析した(表3)。

表3 から、表3 延べ誤答者数に対する各種の延べ誤答者数

1回目のテストでは全体に対するbe動詞の脱落による誤答	全体	be動詞の脱落	現在分詞の脱落	be動詞と現在分詞両方の脱落	その他
1回目	24 (100.0)	5 (20.8)	1 (4.2)	15 (62.5)	3 (12.5)
2回目	52 (100.0)	23 (44.2)	5 (9.6)	19 (36.5)	5 (9.6)

(+)の割合は83.3%、2回目のテストにおいては80.7%であることが分かる。これは生徒に、「主語+be動詞」を意味内容により語句のまとまりとして認識できていない状況があり、またbe動詞の存在意義を明確にしていくことが現在進行形における文法的能力を育むうえで重要な要件になることを示していると言える。

イ 文法的能力が機能している状況の分析

授業の様子を撮影したビデオから、文法的能力が機能している状況の分析を行った。「3(1)ア」で見られた定着傾向に着目し、その違いが生じる背景を探るために、それぞれの傾向を示す生徒のうち授業における発話記録のデータが豊富な生徒を各1~2名抽出し、分析を行った。

(ア) 語句のまとまり相互の関係性を認識して文として構造化する活動の場面

E : 生徒 E H : 生徒 H

No.	生徒	活動の様子
1	E	えとね、じゃあ言うよ。Mario is the / playing piano.わかった?
2	H	Yuki is / writing a letter.
3	E	Takeshi / is / playing / tennis // now
4	H	Kenny is // riding a bicycle.
5	E	Mika / is / playing / basketball // now
6	H	Mr.Brown is // (えーっと) / playing the guitar.
7	E	Uncle George is // (えーっと) / eating ice cream // now. 」

(分析)

生徒 H の発話では、4H, 6H は be 動詞の後ろで区切りが見られた。中でも 6H では be 動詞のあとで区切りがあった後、「えーっと」という言葉を発している。これはそのあとにくるべき英語を思索し、それから次にくる英語を発話している状況であるということが出来る。意味内容による語句のまとまりを認識した発話であり、語句のまとまりの相互の関係性を認識し、文を構造化しようとしている状況であると思われるが、完全に定着している状況であるとは言えないと推察される。

生徒 E の発話では、1E については、冠詞[the]のあとに発話の区切りが認められる。3E, 5E では、全ての単語の後で区切りが認められることから、語句のまとまりを意識している状況ではない。発話 7E では、be 動詞の後で区切りが見られ、その後「えーっと」と発話しているのは、6H と同様の状況である。しかしそれ以前の発話の状況から、音・文字を単語単位で認識し、その意味内容は把握しているものの、語句を意味内容により、まとまりとして構成するには至っていないと推察される。

図4 生徒 E と生徒 H の発話状況

C : 生徒 C N 生徒 N

No.	生徒	活動の様子
1	C	Takeshi // is // tennis.
2	C	Mario // is // piano.
3	C	Mika / playing / basketball.
4	C	George / べろべろ
5	N	Yuki is // writing a letter.
6	N	Kenny is // (色いろ話す) // riding a bicycle.
7	N	Mr.Brown is / playing the guitar.
8	N	Lisa is stu / stu / studying Japanese

(分析)
 生徒 C の発話に、現在分詞の脱落、be 動詞の脱落が見られる。また発話の際の様子から、間の取り方も「語句のまとまり」を意識しているようには見受けられない。4C では、単語が思いつかずに音声化ができず、思わず「べろべろ」と言ってしまったのだと思われる。生徒 C は単語の意味内容の把握(語彙)が不十分であることから、語句のまとまり相互の関係性を認識すること、またその前段階の意味内容による語句のまとまりを認識することもできていない状況であると考えられる。

生徒 N の発話では 5N, 6N, 7N, 8N 全てにおいて、be 動詞の後で間をとっている状況が見受けられる。これは語句のまとまりを意識している状況であると考えられる。特に 7N では、発話してから一つの文を発話し終わるまで、なめらかに発話している。これは、発話を始める前に文の構造化ができていたためであると考えられる。特に 6N については be 動詞の後の区切り後、他の生徒の質問に対応して後、次の発話を行っているが、発話はスムーズであった。これは文の発話の前に文全体の構造をとらえているからであると考えられる。

生徒 N は、語句のまとまりの相互の関係性を認識し、文として構造化することができており、その定着状況も良好であると言える。

図 5 生徒 C と生徒 N の発話状況

D : 生徒 D I : 生徒 I

No.	生徒	活動の様子
1	I	Mario is playing the piano (間を開けずスラスラと言えた)
2	D	Kenny is / riding a bicycle.
3	I	Takeshi is playing tennis. (間を開けずスラスラと言えた)
4	D	Brown / is / playing the / guitar
5	I	えー、Mika is / playing basketball.
6	D	「Lisa is // (えーと) // studying Japanese.
7	I	えーと、George is // eating ice cream
8	D	じゃ俺言うよ。Yuki is // (えー) // writing (リーティングと発音しているが、その後教師に確認する) Yuiki is writing // letter. (間を開けずスラスラ言えた。)

(分析)
 生徒 I の発話 1I と 3I では、発話の間を見取ることが出来なかった。しかし 5I と 7I では be 動詞の後ろで区切りが見られる。また 5I では、発話前に「えー」と考えをまとめてから、be 動詞のうしろで軽く区切った後、スムーズに発話している。このことから意味内容による語句のまとまりを認識しているだけでなく、1I と 3I では、図 8 の 7N と同様に、文の発話の前に文全体の構造をとらえていると考えられる。生徒 I は、語句のまとまり相互の関係性を認識し、文として構造化することができているだけでなく、定着もかなり進んでいると考えられる。

生徒 D の発話においては、2D, 6D, 8D において be 動詞の後ろで区切っている状況が見られる。特に 6D と 8D は区切りが顕著にみられ、まとまりを意識した発話になっていると考えられるが、区切りの後に「えー」と声を出し、改めて考え直す状況が見られる。これは図 7 の 6H の状況と同様のものであると考えられる。4D については、Brown の後にいったん区切った後、[is] を発話している状況を見取ることができる。このことから[Brown is] をまとまりとしてとらえていないと考えることもできるが、2D, 6D, 8D の発話で be 動詞の後ろで間をとっている状況から考えると、Brown という主語が特殊であり、それに対応する be 動詞の判断に時間がかかったと見ることができる。そうだとすると、4D は「主語 + be 動詞」を意味内容による語句のまとまりとして認識しようとする途中の段階の発話であると考えられることもできる。

生徒 D は、「主語 + be 動詞」を意味内容による語句のまとまりとして認識し、「文の意味内容」も把握している状況であると考えられることができる。しかし定着のためのさらなる練習が必要であると思われる。

図 6 生徒 I と生徒 D の発話状況

図 4 ~ 図 6 は、第 4 時に行った「ワークシートに示されている絵の内容を相手に英語で伝える活動」での生徒 E と生徒 H, 生徒 C と生徒 N, そして生徒 D と生徒 I の発話状況である。

以上の発話状況を整理すると、生徒の発話には次のような傾向がみられる。

< 発話傾向 >

生徒 E と生徒 C の発話には、1 語ごとに区切って発話する傾向がある。これは生徒がまだ、意味内容によりまとまりを認識するに至っていない段階であると言える。

< 発話傾向 >

生徒 H と生徒 D の発話には、be 動詞の後ろで間をとるが、その後の発話においてスムーズに音声化されていない発話傾向がある。これは意味内容により語句のまとまりを認識し、文として構造化はできていないものの、発話する際にスムーズに音声化するには至っていない段階であると言える。

< 発話傾向 >

生徒 I と生徒 N の発話には、be 動詞の後ろで区切りがあると判断できるだけでなく、最初から最後まで文全体をスムーズに発話する傾向がある。これは、意味内容により語句のまとまりを認識しているだけでなく、発話前に文構造を把握したうえで発話している段階であると言える。

次に、これらの発話状況とテストにおける文構造に関する問題の解答状況の分析を行った。表 4 は、テストにおける文構造に関する問題の解答状況を示したものである。

表 4 テストにおける文構造に関する問題の解答状況

発話傾向	生徒	テスト 1 回目			テスト 2 回目					
		文構造に関する問題			文構造に関する問題					
		問題 2	問題 3	問題 3	問題 2	問題 3	問題 3			
	C	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	E		x			x	x	x	x	x
	D	x				x	x	x	x	x
	H			x			x		x	x
	I					x				x
	N									

発話状況とテストにおける文構造に関する問題の解答状況の分析は次のとおりである。

発話傾向 を示す生徒 C と生徒 E は、テスト 2 回目では正答がひとつもない。

発話傾向 を示す生徒 D と生徒 H は、テスト 1 回目では双方とも誤答は 7 問中 1 問であったが、2 回目は生徒 D が 6 問、生徒 H が 3 問で誤答数に差が見られる。

発話傾向 を示す生徒 I と生徒 N では、テスト 1 回目は双方とも誤答がなく、2 回目も誤答が少ない。特に生徒 I は、教科担任から生徒 D や生徒 H よりも既習事項の定着状況が思わしくないと評価されていることを考えると、生徒 I にとっては正答が多い状況であると考えられる。

発話傾向 のような、意味内容による語句のまとまりを認識しており、発話前に文構造を把握した後にスムーズに文全体を発話するような発話状況が見られる生徒は、良い定着状況を示す。

発話傾向 のように、意味内容による語句のまとまりを認識はしているものの、be 動詞の後で改めて思考しているような状況の見られる生徒は、定着状況が良いとは言えない。

生徒の発話状況とテストの解答状況の関係性をみると次のようなことが言える。

定着状況の良い生徒の発話では、発話前に文構造を把握した後に発話している状況が見られる。

定着状況の思わしくない生徒の発話では、意味内容により語句のまとまりを認識はしているものの、発話前に文構造を意識していない状況が見られる。

このことから、文法的能力の育成を目指した指導のより一層の充実を図るためには、語句のまとまりの相互の関係性を認識することを通して、文として構造化するという図 3 の 3 - の活動の充実を図ることが重要であると考えられる。

(1) 意味内容により語句のまとまりを認識する活動の場面

図 7 は、第 2 時の「教師が提示する絵を見て、その絵が表している状況を英語で表現する活動」での教師と生徒の発話状況をまとめたものである。

生徒 C の発話をみると、教師による絵の提示(3T)に対し、何も発話できていない(4C)。また、この活動における他の発話(23C,26C)を見ると、主語は言えているものの、その後 be 動詞を続けることができていない。このことから、生徒 C は、「主語 + be 動詞」という意味内容による語句のまとまりを認識できていないと推察できる。

生徒 D の発話をみると、教師が提示した(3T)絵を見てすぐに「Kenny is …」(4D)と発話しているが、生徒 E の「bi …」(5E)という声を聞いて思わず「bicycle」(6D)と発話している。しかし即座に「riding !」(7D)と言い直している。このことから生

T:教師 C:生徒C D:生徒D E:生徒E
N:生徒N Ss:その他多くの生徒

No.	生徒	授業の様子
1	T	では最後です。今度は絵を見て、その人の状況がこういう状況です、と(英語で)言って下さい。例えば、(松井が走っている写真を見せる)例えばこの場合。
2	Ss	Matsui
3	T	そう。松井さんですよ。Matsui is running.という風に表現して下さい。それでは行きます。Go !
4	C	(発話できていない)
5	D,E,N	Kenny is //
6	E	bi …
7	C,D	bicycle.
8	N	(何も発話せず「違よ」という顔をしている)
9	D	riding ! (EN もすぐ後について発話)
10	E	(D にわずかに遅れて) riding !
11	N	(D にわずかに遅れて) riding !
12	D,E,N	bicycle
13	T	もう一回行きましょう。Kenny is riding a bicycle
14	Ss	Kenny is riding bicycle.(冠詞が聞こえない)
15	T	Next.(柔道をしている写真を見せる)
16	E	Tani is //
17	N	Tamura is //
18	T	(沈黙のあと笑いが起こる)
19	Ss	せーの。
20	T	Tani is playing judo.
21	T	Very good. Next one.(次の絵を見せる)
22	C	(言えてない)
23	D	George is // eating ice cream. (一番早く発話)
24	E	George is // eating ice cream.
25	N	George is / eating ice cream.(発話がスムーズ)
26	T	もっかい行きましょう。せーの。
27	Ss	George is eating ice cream.
28	T	Very good. Next one.
29	C	(前半言えてない)「senbei」
30	D	Tagashira is // eating senbei.
31	E	Tagashira is // eating senbei.
32	N	Tagashira is / eating senbei.(発話がスムーズ)
33	T	Very good. はい。(次の絵を見せる)
34	C	Nagase ……
35	D	Nagase is // drinking //
36	E	Nagase is // drinking //
37	N	Nagase is / drinking //(発話がスムーズ)
38	D	drink
39	T	OK.これは難しいよ。(次の絵を見せる)
40	Ss	ブラウン!
41	C	Brown ……ギター
42	D	Brown //(その後は発話していない)
43	E	Brown is //(えっ)/ playing / guitar
44	N	Brown is / playing guitar.(発話がスムーズ)
45	T	OK. Let's repeat after me. Mr.Brown is playing the guitar. (2回)
46	Ss	Mr.Brown is playing the guitar.(2回)
47	T	OK. Last one.(教科担任がバスケットをしている写真を見せる)
48	Ss	ベアロフ! 土師!
49	D	Haji is // playing basketball. (他の生徒は発話していない)
50	T	OK, everybody. Let's repeat after me. Mr. ベアロフ is playing basketball.
51	Ss	Mr.ベアロフ is playing basket ball.
52	T	Ok, everybody. 以上で復習は終わりです。ちゃんと覚えていることを願っております。」

図 7 生徒の発話状況

徒 D は、「主語 + be 動詞」(Kenny is)を意味内容による語句のまとまりとして認識していると考えられる。さらに自分で考え「riding」を発話していることから、「主語 + be 動詞」という意味内容による

語句のまとまりの次に続く英語が現在分詞であると認識していると考えられる。

また、生徒Dの他の発話を見てみると、ほとんどの発話において be 動詞の後ろで明らかな区切りが認められる(17D,21D,23D,31D)。この区切りは、「主語 + be 動詞」という意味内容による語句のまとまりを発話した後、次に続く語を考えているために起こっているものと思われる。つまり生徒Dは、語句のまとまりの相互の関係性を認識し、文として構造化することはできているものの、発話の際、スムーズな音声化ができていない状況であると考えられる。

生徒Eの発話を見ると、生徒Dと同じような発話をしている(4E,7E,8E)。またほとんどの発話において be 動詞の後ろで明らかな区切りが認められる(17E,21E,23E,26E)。生徒Eも生徒Dと同様に、意味内容による語句のまとまりを認識するとともに、語句のまとまりの相互の関係性を認識し、文として構造化することはできているものの、発話の際スムーズな音声化ができていない状況であると考えられる。

生徒Nの発話を見ると、ほとんどの発話において be 動詞の後ろをかすかに区切りながらも、文全体をスムーズに音声化している状況が見られる(17N,21N,23N,26N)。これらの発話にかすかな区切りが認められることから、生徒Nは「主語 + be 動詞」を意味内容による語句のまとまりとして認識しているとともに、be 動詞の次に現在分詞が続くことも認識していると言える。さらに、発話の際の音声化がスムーズに行われていることから、発話前に語句のまとまりの相互の関係性を認識し、文として構造化しているのではないかと推察する。

(ウ) 生徒Cの文法的能力が機能していない背景

意味内容による語句のまとまりを認識する段階において文法的能力が機能している状況が見られなかった生徒Cについて、その背景を探るために、音・文字を単語単位で認識し、その意味内容を把握する活動における生徒Cの発話状況を分析してみた。

図8は、第1時の「現在形と現在分詞それぞれが表す意味内容の違いについて確認する活動」における、教師の説明や発問とそれに対する生徒Cの発話である。

(場面1)		T:教師 C:生徒C
No.	生徒	授業の様子
1	T	そこでね、もう一回改めて、もっと君たちにわかってもらいたいの確認をしたいんですが、[study]と[studying]というのは違いますよね。」
2	C	あたぼう。
3	T	じゃあ Mr.Nishihara、どう違うんでしょう。
4	C	言葉が違う。
5	T	言葉が違うよね。言葉が違う。じゃあ、表す内容はどう違うだろう。
6	C	表す内容?
7	T	これって[studying]どういうことを表しているんだっけ。
8	C	今、している。
9	T	今、何しているんだっけ。
10	C	英語、え、勉強。
11	T	そうそう、今勉強しているんだな。「勉強している」ということ表しているんだな。
12	C	(うなづく)
13	T	じゃあこれは、何を表しているんだろう。
14	C	勉強する。
15	T	勉強する、勉強するね。(板書する)勉強するってどんな状況なの。
16	C	しょうか。今からするか。
(場面2)		T:教師 C:生徒C
No.		授業の様子
17	T	ぱーっ(自転車に乗っている絵を見せる)
18	C	ウォーキング!
19	C	ドライブ。
20	C	あっ、サイクリング!

図8 生徒Cに関する発話の様子

場面1においてまず生徒Cは、「これって[studying]どういうことを表しているんだっけ。」(7T)という教師の発問に対して「今、している」(8C)と答えている。この発話から教師は、生徒Cが[ing]の意味内容は認識しているものの、動詞[study]と結びつけた[studying]としての意味内容は認識できていないと判断し、「今、何しているんだっけ。」と発問することで[study]の表す意味内容を確認している(9T)。これに対する生徒Cの「英語、え、勉強」(10C)という発話から、生徒Cは表面的な意味は理解していることが分かる。さらに「そうそう、・・・『勉強している』ということを表しているんだな。」と言う教師の発話(11T)に対し、生徒Cがうなずいた(12C)ことから、生徒Cは現在分詞[studying]の表す意味内容を理解したように見受けられる。

しかし場面2では、教師が提示した自転車に乗っている状況を表す絵に対し、「ウォーキング!」(18C)、「ドライブ」(19C)、「あっ、サイクリング!」

(20C)と答えている。これは英語ではなく、外来語としての発話のように聞き取れることから、これらが現在分詞の意味内容を意識した発話であるとはとらえにくい。

このことから生徒Cは、意味内容により語句のまとまりを認識するには至っていないと考えられる。

(I) 文法的能力が機能している状況の個人差

これまでの分析から明らかになった、抽出生徒の授業における文法的能力が機能している状況をまとめたものが表5である。この表から、生徒個々の文法的能力の定着状況により、文法的能力が機能している状況が段階的に表出していることが分かる。より複雑な文構造をもつ文の学習においては、段階的な表出がより顕著に見られると思われる。

表5 文法的能力が機能している状況の個人差

文法的能力が機能している状況	生徒C	生徒D	生徒E	生徒N
音・文字を単語単位で認識しその意味内容を把握しているか	把握するに至っていないと思われる	把握していると思われる	把握していると思われる	把握していると思われる
語句を意味内容によりまとまりとして構成することができるか	意味内容により語句のまとまりを認識するには至っていない状況であると思われる	意味内容により語句のまとまりを認識し、構成できていると思われる	意味内容により語句のまとまりを認識し、構成できていると思われる	意味内容により語句のまとまりを認識し、構成できていると思われる
「語句のまとまり」の相互の関係を認識し、文として構造化しているか	意味内容による語句のまとまりの関係性から文として構造化するには至っていないと思われる	意味内容による語句のまとまりを認識しその関係性から文として構造化できているものの、構造化に時間がかかっている状況が見られる	意味内容による語句のまとまりを認識しその関係性から文として構造化できているものの、構造化に時間がかかっている状況が見られる	意味内容による語句のまとまりを認識しその関係性から文として構造化できていると思われる。構造化が瞬時に行われている場面も見られる
「文の意味内容」を把握しているか	「文の意味内容」を把握するには至っていないと思われる	「文の意味内容」を把握できているものの、意味内容を文として表現する際に時間を要している状況が見られる	「文の意味内容」を把握できているものの、意味内容を文として表現する際に時間を要している状況が見られる	「文の意味内容」を把握できている、表現したい内容を文として瞬時に区切りなく表現する状況が多く見られる

成果と課題

本研究では、文法的能力が機能している状況を具体的に四つの活動が有機的に行われている状況ととらえ、それを具体化したものを授業の中に段階的に位置付けるといった学習指導の工夫を行った。その結果、次のような成果が見られた。

認知脳科学の観点から、文法的能力が機能している状況を具体的に示すとともに、文法的能力が機能するような活動を具体化することができた。

文法的能力が機能するような学習指導法の工夫

を行うことができた。

意味内容による語句のまとまりという観点から文構造について認識している生徒の様子がうかがえた。

また、課題としては次のことがあげられる。

生徒一人一人の文法的能力が機能している状況を的確に把握できていなかったために、その状況に応じた、フラッシュカードの提示や板書の工夫などによる個別の支援が十分に行えていなかった。

本研究で行われた文法的能力を育む指導を、継続的に行うことができなかった。

以上の成果と課題から、文法的能力を育むためには次のような支援を加えることが必要であると考えられる。

文法的能力を育むために本研究において設定した四つの活動それぞれにおいて、生徒に語句のまとまり、あるいは語句のまとまり相互の関係を、視覚的、聴覚的に意識化させることができるような具体的な手だてを考える。

意味内容による語句のまとまりをより意識できるような reading, writing の指導を工夫するとともに、speaking, listening の指導と関連付けた指導を学習指導計画に反映させる。

今後は実践的コミュニケーション能力のより一層の育成をめざし、文法的能力をどのように

評価し、それをどのように指導に生かしていけばよいのかについて、研究を進めていきたい。

参考文献

- ライル・F・バックマン『言語テスト法の基礎』みくに出版 1997
- 柳瀬陽介「コミュニケーション能力論における知識の二義性」第29回全国英語教育学会発表要綱 2003
- 酒井邦嘉『言語の脳科学』中公新書 2002