

生徒の気づきを重視した英文法指導の研究

言語機能に着目した受け身の授業実践

菅原 和人

群馬大学教育実践研究 別刷

第41号 143～151頁 2024

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

生徒の気付きを重視した英文法指導の研究

言語機能に着目した受け身の授業実践

菅原和人

伊勢崎市立第三中学校

Fostering Student's Awareness of Functions of Language Through Teaching English Grammar in Junior High School

Kazuto SUGAWARA

Isesaki Daisan junior high school

キーワード：言語機能，英文法指導，受け身

Keywords : Functions of language, Grammar instruction, Passive voice

(2023年10月23日受理)

1. はじめに

中学校学習指導要領（2008）における英文法指導の位置づけは、「コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（p.93）とされている。その一方で、「授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組」（p.6）が十分ではないとの指摘もされている。このように、文法はコミュニケーションを支えるものとして、実際の言語使用を意識しながら指導されるべきものである。そして、前掲の学習指導要領においては、その際に、一方的に知識を教え込むのではなく、生徒に気付きを促すことが重要であるとしている。

本稿では、学習指導要領で挙げられている文法項目の中でも、受け身の指導を中心に取り上げる。受け

身を取り上げる理由は、2.2において詳しく述べるが、「その言語がいつ（どんな相手に）使われるのか」という言語機能（以下、機能）の指導が十分に行われていない文法項目の一つであるからである。中学校2年生を対象とした受け身を中心とした文法指導を行い、言語活動の中での生徒の気付きを重視しながら、機能に対する生徒の意識の向上を目指した授業の在り方を探る。

本稿の構成を述べる。第2章では、受け身の指導の先行研究に触れながら、従来の受け身の指導の課題を整理する。第3章では、研究の目的と方法を述べる。第4章では、受け身の授業実践を紹介する。第5章において、実践の成果と課題を検証する。実践の成果は、授業中の生徒の談話の分析、及び実践前後のアンケート調査によって生徒の機能に対する意識の変容を見取る。最後に、第6章で考察を述べ、第7章に今後の課題をまとめた。

2 先行研究

2.1 言語習得の三要素と気付き

まず、機能に関して整理する。機能は、Larsen-Freeman (2003) によって提唱された概念である。Larsen-Freemanは、どのような形式なのかという「形式」、どのような意味を表すかという「意味」、そして、いつ（どんな相手に）使われるのかという「機能」、の三要素が言語習得には必要であると述べた。この三要素を有機的に結びつけることによって、実際のコミュニケーションで使える能力を育成することができるとした。例えば、Of courseという表現は、形式は“Of course”であり、意味は「もちろん」であるが、機能はどうであろうか。相手からの依頼に対してのOf courseは「もちろん良いですよ」と快諾を意味するが、相手が事実を述べた場面でのOf courseは「知っていますよ（新しい情報は特にありませんよ）」という意味になってしまう (p.38)。このように、形式と意味だけではなく、機能も正しく理解していなければ円滑なコミュニケーションは行うことはできない。よって、学習指導要領の目指すコミュニケーション能力の育成のためには、機能を正しく理解することが必須であると言える。なお、本実践においては、「機能への意識」とは、目的・場面・状況に応じて、適切な表現を自ら選び取ろうとすることであると定義する。

また、上述の学習指導要領でも、「当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりする」とあったように、生徒の気付きを促すことは、言語習得において欠かすことができないものであるとされている (Swain, 2000)。

2.2 日本における受け身の指導の課題

2.1では、機能の重要性を述べたが、実際に日本ではどのような指導が行われているのであろうか。

Granger (2013) によると、従来の受け身の指導においては、能動文から受け身の文への書き換え（所謂「たすき掛け」）に代表されるように、形式を重視した指導が長きに渡り行われてきた。例えば、“Tom broke this window.”という能動文を、“This window was broken by Tom.”と言った受け身の文に書き換える指導である。こうした指導の問題点は、受け身がどういった場面で使われるべきなのかという機能への気

付きが生まれず、実際のコミュニケーションにおいて受け身を適切に使用することができない点である。

では、受け身はどのような場面で使われるべきものなのであろうか。Jespersen (1933) は受け身が使われる主な場面を以下の5つに分類した。(1) 能動文の主語がわからない、もしくは簡単に言及できない場合、(2) 能動文の主語が文脈から明らかな場合、(3) 能動文の主語に言及しない特別な理由がある場合、(4) 能動文の主語よりも、受け身の文の主語のほうに関心がある場合、(5) 主語が受け身の文の方が、他の文とのつながりがよい場合である。

このように、受け身が使われるべき場面が存在し、それを生徒が理解した上で、場面に応じた適切な表現を自ら選び取ることにより、円滑なコミュニケーションを行うことが可能となる。だが、従来の形式重視の指導では、このような場面に触れられることはなく、場合によっては、生徒が能動文と受け身の文は書き換え可能な同意のものと誤って認識してしまう恐れもある。

では、そうした課題を解決するための指導とはどうあるべきだろうか。

まず、英文法の導入については、卯城 (2014) が、「英文法は、その表現をいつ、どのような場面で使うのが最も大事」であると機能の重要性を述べている。また、英文法の導入にあたっては、教師が新出文法項目を「生徒にぴんとくるような典型的な場面を考え、その場面とともに提示」することにより、生徒は「どのような時にその表現を用い、どのような時にその表現を用いないのかが理解」(p.12) できるとしている。受け身の導入においては、受け身を使うのがふさわしい文脈を意識しながら指導することが重要であり、写真や図版を見せながら任意のある国について紹介をする指導を紹介している。

また、高島 (2011) によると、受け身の導入において、「学習者が説明のポイントを視覚的に捉えて理解を深めることができるように、提示する絵の主語になるもの(人)にスポットライトを当てて、どの語から文を始めるのかの合図とする」(p.49) ことを提案している。

本実践では、受け身の導入場面において、典型的な場面とともに受け身の文を提示をするとともに、文の主題にスポットライトを当てて、文の主題を視覚的に

捉えられるようにする。

また、文法の口頭導入の後に目標文の意味(meaning)と機能(function)を生徒に類推させ、目標文の構造(form)を発見させ、内在化を図ることは、言語習得上重要な「気づき」(noticing)のプロセスであると高橋(2011)は述べている(pp.61-63)。本実践では、受け身の口頭導入の後には、意味と形式と機能の3要素を生徒に類推をさせ、内在化を図る場面を設ける。

3 研究の目的と方法

3.1 目的

本研究は、受け身を中心とする英文法指導のために、言語活動を工夫することによって、機能に対する生徒の気づきを促しながら、機能に対する生徒の意識の向上を目指した授業実践の在り方を探ることを目的とする。

3.2 調査対象者

筆者が在籍していた市立中等教育学校(以下、A校)の2年生116名とする。

3.3 実施期間

本実践は、アクション・リサーチ及び受け身の文法導入の授業実践を行った。

2021年4月7日～2021年12月23日

(アクション・リサーチの期間)

2021年11月7日

(本実践)

質問紙調査時期：

2021年1月7日 アンケート①

(機能に対する生徒と教員の事前意識調査)

2021年11月29日 アンケート②

(機能に対する生徒と教員の事後意識調査)

2021年5月21日 アンケート③

(機能の指導に対する生徒の意識調査)

2021年7月13日 アンケート④

(機能の指導に対する生徒の意識調査)

生徒の談話記録の録音：2021年11月7日

3.4 指導教材

教科書：NEW TREASURE ENGLISH SERIES Second Edition Stage2

指導単元：Lesson1～Lesson8(受け身はLesson6)

3.5 実践効果の検証方法

実践の成果は、授業中の生徒の談話の分析と、実践前後のアンケート調査によって生徒の機能に対する意識の変容を見る。また、本実践を観察するA校の教員1名に機能の指導に対しての意識の変容があったかを聞き取る。

4 授業実践

まず、4.1では、「機能を中心とした三要素に生徒が自ら気付くための手立て」として、「機能への気づきを促す口頭導入」と「機能を含む三要素の類推場面」を述べる。次に、4.2において、「場面に応じた適切な表現を選び取る手立て」として「機能を意識したアウトプット」を提示する。

4.1 機能を中心とした三要素に生徒が自ら気付くための手立て

4.1.1 機能への気づきを促す口頭導入

先行研究で示したように、本授業実践では、新出文法項目である受け身の口頭導入において、写真を見せながら生徒とやりとりをし、ベルギーについて紹介した。このことにより、受け身が使われる典型的な場面を設定し、その場面とともに新出文法項目である受け身を生徒に提示することにより、受け身の機能への生徒の気づきを意図した。以下、口頭導入の内容を書き起こした原稿である。下線部は新出文法項目である受け身である。

表1 口頭導入における談話記録

- | | |
|---|--|
| 1 | T(教員): Everybody look! This is the map of Europe. Have you ever been to Europe? |
| 2 | Ss(生徒): No, I haven't |
| 3 | T: No, you haven't. OK. I have been there three times and visited many countries but now I want to talk about one of them. The country is <u>known</u> for this square, Grand Palace. It is <u>said</u> that it is one of the most beautiful square in the world. It's so beautiful, isn't it? |
| 4 | Ss: Yes, |
| 5 | T: The country is <u>also known</u> for the beer, chocolate and waffle. |

- 6 S1: Ah...
 7 T: Which country is this?
 8 S2: Be-ru-gi?
 9 T: Yes, it's Belgium. Today I want to talk about Belgium. It is located in central Europe. It is surrounded by Germany, France and the Netherlands.
 10 T: So next let's think about the languages. These are signs in Belgium. They are Dutch, French and German. Three languages are spoken in Belgium. Everybody, Repeat.
 11 Ss: Three languages spoken...
 12 T: Three languages are spoken in Belgium.
 13 Ss: Three languages are spoken in Belgium.
 14 T: English is also used for business.

次に、能動文のスライドと受け身のスライド図1を提示し、それらを対比させながら、生徒に受け身の文章を発話させる場面を設けた。先行研究で示したように、このスライドでは、能動文のスライドでは人に、受け身のスライドでは言語にスポットライトが当たっている。このようにスポットライトを用いて、能動文と受け身を比較させることで、受け身の機能に対する生徒の気づきを促した。



図1 受け身のスライド

4.1.2 機能を含む三要素の類推場面

先行研究で高橋（2011）が述べた生徒の頭の中で行われる思考過程を、他の生徒と対話することで言語化する場面を設けた。そのことにより言語習得の三要素を生徒により意識をさせ、機能を含めた三要素への気づきを生むことを意図した。

本授業実践授業では、上記の受け身の口頭導入を行った後に、導入の中で出てきた受け身の文章と能動文を図2のようなスライドで例示し、「今回の新出文

法項目の意味・形式・機能はどのようなものであろうか」と生徒に投げかけ、ペアと対話をしながら類推をさせた。その後、生徒の意見を拾いながら全体で共有を図り、その後の文法説明へと繋げた。

【推測しよう】形式？意味？機能？
 (They speak three languages in Belgium.)
 Three languages **are spoken** in Belgium.
 (They use Euro in Belgium.) ← **能動態**
 Euro **is used** in Belgium. ← **受動態**

形式: _____
 意味: _____
 機能: _____

図2 類推場面のスライド

4.2 場面に応じた適切な表現を選び取る手立て

4.2.1 機能を意識したアウトプット

場面や目的に応じて語彙や表現を取捨選択できる能力を身に付けるためには、使用する言語形式のコントロールがない形のコミュニケーション課題を設定する必要があるが、その前段階として、ある程度の言語形式のコントロールがある状況下でのコミュニケーション課題を設定した。

具体的には、上述の三要素の類推の後、口頭練習、教科書本文を使った内容理解、機能についての理解の確認及び音読を行い、その後には本時のまとめとしてライティングの活動を行った。まず、図3、図4のように教科書本文を使った英文を生徒に提示し、以下のような課題を与えた。「下の表は、教科書には載っていないサンフランシスコ近代美術館についての情報です。下の表のAの情報はその下の教科書本文の①～⑧のどこに入りますか？そして、どんな文章が入るでしょうか？文章の流れをよく見て文章が自然につながるように、文章を自分で考えて、一番下の欄に書きましょう。」

まず、生徒には「Aの情報はどこに入るのか」と投げかけ、ペア・ワークを用いて考えさせた。その後、生徒の声を拾いながらAの情報が③に入ることを全体で確認した後に、「③に入る文章は能動文と受け身の文のどちらになるだろうか。また、どんな文章になるだろうか。」と発問し、その後4人でのグループ・

ワークへとつなげた。この発問は、場面に応じて適切な表現を選び取る機能への気づきと、授業で得た文法知識を駆使して、正しい形式の文章を産出する能力の育成を意図している。

下の表は、教科書には載っていないサンフランシスコ近代美術館についての情報です。下の表のAの情報はその下の教科書本文の①～⑧のどこに入りますか？そして、どんな文章が入るでしょうか？文章の流れをよく見て文章が自然につながるように、文章を自分で考えて、一番下の欄に書きましょう。

(時間がある人はBもやってみよう。)

A	The designer of the building (設計者)	Mario Botta	design - designed - designe
B	展示作品 'Triple Elvis' の作者	Andy Warhol	paint - painted - painted



図3 課題のスライド

① Welcome to the San Francisco Museum of Modern Art.
 ② This modern building was built in 1995. It is a unique building.
 ③ The building is loved by many people in the city. ④
 ⑤ Many paintings are displayed in the museum. ⑥ They were painted by artists from the US and from other countries all over the world. ⑦ We also have photographs and movies. ⑧
 Please enjoy your visit.

図4 教科書本文を使った英文のスライド

5 結果

5.1 事前調査の結果

英文法及び英文法指導に対する意識と実態を把握するために、A校において2021年1月7日に、英語教員16名及び1年生生徒116人を対象にアンケート①を実施した。アンケート結果は、カイ二乗検定を用いて分析を行った。今回は紙幅の関係から言語の機能に関わる項目についてのみ以下にまとめる。自由記述欄は原文のまま載せてある。なお、アンケート調査を行った段階では受け身は未習であったため、下記(6)は機能一般についての意識調査となっている。

表2 生徒の結果 (アンケート①)

(6)話したり書いたりするときに、場面や相手によって表現を変えることを意識していますか。
 (例)「目上の人との会話の場面なので、Can youよりも丁寧なCould youを使おう。」

・有意差あり(p<.01)	
・強く意識している	8名
意識している	28名
あまり意識していない	71名
意識していない	9名

<自由記述欄>

「Shall IやMay Iなど相手に聞くときの表現の違い(shall, may, can, could, should)。」(1名)

「将来、海外で実際に使えるような、実用的な英語を中心に学んでみたいです。」(1名)

生徒のアンケートの自由記述欄では、機能について言及したと思われる生徒は、ShallとMayの相手による使い分けについて書いた上記の1名のみであった。これは、生徒の意識が機能にはあまり向いていないためであると考えられる。

次に教員へのアンケート調査の結果である。「生徒が目的・場面・状況に応じて適切な表現を使い分けられるように指導すること」という項目に対し、有意差は確認できなかったものの、16名中7名の英語教員が指導上の困難を抱えていることがわかった。また、自由記述欄では、「言語活動を行う際に実用的な活動があればいいと思います。よくあるゲーム形式など単発で終わってしまいます。」(1名)との回答が得られた。

「16名中7名の英語教員が指導上の困難を抱えている」とあるが、これは9名の教員は困難を感じていないこととなる。表2の生徒の結果にあるように、71名の生徒が機能を「あまり意識していない」と回答しているにも関わらず、教員は機能の指導に問題意識を持っていないことが考えられ、生徒の現状と教員の認識に乖離がある。この原因は、機能の重要性を教員が十分に理解できていないことであると考えられる。

その一方、教師、生徒両方の自由記述欄では「実用的」という記述が見られた。これは、目的・場面・状況に応じて適切な表現を使い分ける実際のコミュニケーションの場面を想定しているものであると推測されるが、そのためには機能を正しく理解することが必須である。このように、アンケート調査の結果から、A校では生徒の機能に対する意識が不十分であること、そういった状況にも関わらず、教員が機能の必要性をあまり認識していないことがわかった。

5.2 機能に対する生徒及び教員の意識の変容

まず、受け身だけに限らず文法項目全般の機能に対する生徒の意識の変容について述べる。事前調査のアンケート①と、事後調査のアンケート②の結果を比較すると以下ようになった。

(6) 話したり書いたりする時に、場面や相手によって表現を変えることを意識していますか。

(例)「目上の人との会話の場面なので、Can youよりも丁寧なCould youを使おう。」

「動作を受ける方にスポットライトが当たっているから、ここは受け身だな。」

ア、強く意識している

イ、意識している

ウ、あまり意識していない

エ、意識していない

表3 生徒の機能への意識の結果

	ア	イ	ウ	エ
①	5.6% (7人)	28.2% (35人)	50.8% (63人)	15.3% (19人)
②	5.0% (6人)	65.2% (77人)	28.8% (34人)	0.84% (1人)

①と②の結果を比較してみると、アの回答率はほとんど差がみられないが、イは②の方が37ポイント高くなっている。これは、4月からの実践において、口頭導入、口頭練習及び言語活動において、常に機能を生徒に意識させてきたことにより、生徒が機能、つまり目的・場面・状況に応じて適切な表現を使い分ける必要性に対する意識が高まってきていると考えられる。

自由記述欄では、「慣用表現などが分からなかったり、この場合は受け身、能動どちらを使うのだろう、(中略)などのときが分からなかったりすることに、悩みを感じています。」等、目的・場面・状況に応じて適切な表現を選び取ることに課題を抱えているとの記述が12名確認された。こうした記述は事前調査では1名しか見られなかったが、その人数が12名に増えた。このことは、生徒が目的・場面・状況に応じて適切な表現を選び取る必要性を感じ、それを試みている証拠であると捉え、継続的に指導を続けていきたい。

機能の指導に対する教員の意識については、研究対象と同じ2学年を担当しているA校の教員1名に聞き取り調査を行った。まず、機能の指導について、実践前は、「それほど必要と捉えていなかったし、重要視してこなかった」ので、授業では、「使用場面を伝え

てきたつもりだが、どの表現が適しているのかを具体的に生徒に考えさせる場面は設けてこなかった。」との回答が得られた。生徒に考えさせる場面を設けたことにより、「生徒の反応として、『だから受け身だよね』という納得感や、『あっそうか』という気づきが生まれていることが生徒の姿から見えたので、所謂教科書英語ではなく、コミュニケーションで使える英語を教えることにつながるといったことが新たな発見であり、学びであったとの言葉があった。A校の課題において、「生徒の現状と教員の認識に乖離がある」と述べたが、本研究が2学年の授業改善に繋がり、課題解決の一助となったと言えるだろう。

5.3 機能に対する研究結果の質的分析

5.3.1 機能を中心とした三要素に生徒が自ら気付くための手立て

(1) 機能への気づきを促す口頭導入

次に、受け身の授業を中心として行った、機能に対しての各指導の効果を検証する。アンケート③とアンケート④からは以下のような回答が得られた。まず、4.1.1で紹介した口頭導入についての結果である。

(1) 新出文法の導入の際に、スライドを使い、生徒のみなさんとやりとりをしながら新出文法項目を示したことは、その文法項目が使用される場面を意識・理解することに

ア、とても役に立った

イ、役に立った

ウ、あまり役に立たなかった

エ、役に立たなかった

表4 口頭導入についてのアンケート結果
(アンケート③, ④)

	ア	イ	ウ	エ
③	34人 (73.9%)	11人 (23.9%)	1人 (2.1%)	0人 (0%)
④	25人 (53.1%)	21人 (44.6%)	1人 (2.1%)	0人 (0%)

〈自由記述欄〉

「スライドを使うことで分かりやすかったです、また、身近で使われているところが分かってよかったです。」(1名)

「やりとりをすることで、新出文法項目をどう使うのが分かりやすかったです。」(1名)

「英語が苦手な自分からすると習っていないくて意味がよくわからない状態で表現を使ったやりとりは少し混乱?してしまいます」(1名)

アンケート結果から、ア及びイと回答した生徒は、③、④ともに97.8%となり、生徒が有用性を感じてい

ることがわかった。自由記述欄では、イラストを付け加えたことによって使用場面を捉えやすかったという意見が確認された。さらに、やりとりについては、新出文法項目の使い方がわかったという意見もあったが、こちらの意図が上手く伝わっておらず、生徒を混乱させてしまっている様子も見受けられた。

5.3.2 三要素の類推場面における談話分析

4.1.1で述べた、受け身の口頭導入を行った後に設けた三要素の類推場面において、以下のような生徒の談話が確認された。

表5 類推場面での生徒談話

15	S3: be動詞プラス過去分詞
16	S4: で、意味は。
17	S3: 「される」で良いんじゃない? 「使われている」みたいな。
18	S4: あああ。で、機能だから「～をされる」みたいなことを伝えるんじゃない。
19	S3: 受ける方のことを言っている。

生徒の談話から、対話を通じて、15では形式、17では意味、19では機能について、三要素への気づきが生まれていることが確認された。特に、従来の指導のように意味と形式のみならず、19において機能への気づきも生まれている点を強調しておきたい。

また、類推場面については、アンケート③、④から以下のような回答が得られた。

- (2)新出文法の導入の後に、意味・形式・機能をパートナーと予想する場面を設けたことは、その文法項目の意味・形式・機能を意識・理解することに
 ア、とても役に立った
 イ、役に立った
 ウ、あまり役に立たなかった
 エ、役に立たなかった

表6 類推場面のアンケート結果 (アンケート③, ④)

	ア	イ	ウ	エ
5月21日	33人 (71.7%)	11人 (23.9%)	2人 (4.3%)	0人 (0%)
7月13日	27人 (57.4%)	17人 (36.1%)	3人 (6.3%)	0人 (0%)

〈自由記述欄〉

- 「機能を意識することができた。」(1名)
 「その文法を使う場面が意識できた。」(1名)
 「自分たちで考え出すので、他の表現(文法)とごちゃごちゃになりにくい。」(1名)
 「一度予想してからだと、本当の意味がよく頭に入ってくる」(1名)

アンケート結果から、類推場面に対してア及びイと回答した生徒は、③は95.6%、④は93.6%となり、生徒が有用性を感じていることがわかった。また、「その文法を使う場面が意識できた。」のように、類推場面を設けることによって、三要素への気づき生まれ、機能にも生徒の意識が向いていることがわかった。一方、「一度予想してからだと、本当の意味がよく頭に入ってくる」等、類推場面を設けたことが生徒の三要素への理解を助けているとの記述が複数見られたことは、予想外であった。このことは、自ら考えることにより、教員の説明を聞く準備が整い、自分の予想と比較をしながら、より能動的に説明を聞くことができたからではないかと考えられる。

5.3.3 場面に応じて適切な表現を生徒が自ら選び取る手立て

以下、形式と機能を意識したアウトプットにおける談話分析である。4.2.1のライティングにおいて、「③に入る文章は能動態と受け身のどちらになるだろうか。また、どんな文章になるだろうか。」と発問をし、その後に行った4人でのグループワークにおける談話記録である。

表7 グループワークにおける生徒の談話記録

20	S5: 「設計者は誰です」って言うから、「この人によって」ってなるから、受け身で合ってるかな?
21	S6: 能動態じゃない?
22	S7: えっ?
23	S8: 能動態?
24	S5: わからなあい。
25	S8: 「この人によって～されました」なら受け身じゃない?
26	S6: あっ、勘違いです。ちょっと待って、受け身なら「この建物はこの人によって建てられました」だけど。
27	S5: でも、これを主語にするから能動態だよね。
28	S6: これを主語にするなら受け身でしょ。
29	S5: あっ、そういうこと。
30	S7: 「マリオ・ボッタがこれを建てました」って急に言うん? 君が言った通りだとさあ、このままだと主語が…
31	S5: あっ、おかしい、ちがう。この文おかしい。なんか。
32	S6: 受け身?
33	S7: 受け身じゃない?
34	S6: 受け身なの、えっ?
35	S5: わかんない、なんか、違う気がしてきた。

- 36 T: スポットライトだったよね。どこにスポットライトが当たってるかで、ずらしちゃダメだったよね。
- 37 S6: 建物に当たってるんだから、受け身。
- 38 S7: 「これはこの人によってデザインされました。」
- 39 S5: 「デザインされました」ってどういう文を書けばいいん?
- 40 S7: えへへ。It, itだよな?
- 41 S8: it is designed by...
- 42 S6: そうだよな, そうだよな。(中略)
- 43 T: Excuse me, but it says "1995". It "is"?
- 44 S8: ああー, it was? 過去形か。
- 45 S5: あっ, wasかあ。
- 46 S7: ふふふふ。

グループワークにおいて、20～35の対話では、挿入する英文が能動態になるのか、受け身になるのかを話し合っている。最初は能動態だと考えている生徒もいたが、30のS7の発話のように、主語に着目することで正しい答えである受け身ではないかと考え始めている。筆者は、この時のグループの様子を観察し、受け身だと気づきながらもまだ迷いがある様子が見受けられたので、36のように上述の類推場面での機能に対する気づき思い起こさせることで、生徒が受け身の機能に気付けるよう仕向けた。その後の38～42の発話では、どんな文章を書くかという形式に生徒の意識が向いている。41では、be動詞と過去分詞という、類推場面での形式への気づきが、ここにつながってきていることが確認できる。筆者が生徒の書き始めた英文を確認したところ、時制が間違っていたので、43のように投げかけた。そのことにより、生徒の中に形式に対する気づき生まれ、形式を自己修正することができた。4つのグループで活動を行ったが、最終的に全てのグループが「It was designed by Mario Botta.」という機能的に正しい受け身を用いて、形式的に正しい文章を産出することができていることが、ワークシートの記述より確認された。

6 考察

本研究は、受け身を中心とする英文法指導において、機能に対する生徒の気づきを促すように言語活動を工夫することによって、機能に対する生徒の意識の向上を目指した授業実践の在り方を探ることを目的と

している。

機能への意識を向上するために、生徒の意識を機能に意図的に向けさせる場面を設け、対話を通じて三要素に対するの気づきを生む実践を行った。その結果として、まずは生徒が機能に対する意識を高めること、その上で、場面に応じた適切な表現を自ら選び取ることができることを目標とした。

アンケート①とアンケート②の結果を比較してみると、機能に関して「意識している」と答えた生徒は②の方が37ポイント高くなっており、機能に対する意識が高まってきていると言える。この結果が生じた要因として、次の二点を挙げる。

第一に、生徒の意識が機能に意図的に向けられたことにより、機能に対する意識が高まったと考えられる。文法を理解する際に、意味と形式だけではなく、機能という枠組みがあることをガイダンスにて説明し、その上で、実践の中で対話を通じて機能についての気づきを生む場面を継続的に設けたことにより、機能について生徒がより意識するようになったと言える。

第二に新出文法項目を学ぶ際に、常に使用場面を意識させたことにより、生徒が文法項目と使用場面セットで理解することができたからであると考えられる。新出文法項目を口頭導入する際や、口頭練習する際にも、写真やイラストを示すことで、常に使用場面を生徒が自然と認識できるように試みた。このことにより、生徒の意識が使用場面向いていたことは、アンケート②の記述からも明らかである。

アンケートの結果のみならず、授業における生徒の観察からも、機能に対する生徒の意識が高まってきている姿が確認された。紙幅の関係から詳細を記述することはできなかったが、上述の受け身の授業の後に行った国紹介のプレゼンテーションでは、場面に応じて能動文と受け身の文を使い分けようとする姿が筆者のみならず、上述のA校の教員1名にも確認された。これらは、機能に対する意識の変容の表れであると捉えられる。

7 今後の課題

本実践の意義として、以下の二点を挙げる。

第一に、文法指導を行う際に、機能にも注意を払う

必要があることを述べた点にある。5.1 事前調査の結果で述べたように、文法指導の際に機能に対しての教員の意識は十分ではなく、その結果として生徒の機能に対する意識も十分ではない。こうした現状に対して、本実践は、機能の重要性について、示唆を与えるものではないだろうか。

第二に、本稿にて主に扱った受け身の導入の授業に関して、言語習得の三要素を有機的に結びつける具体的な指導法及び言語活動を提示した点にある。所謂「たすき掛け」と呼ばれる指導のように、意味と形式に意識がいきがちな受け身の指導に対して、さらに機能を生徒に意識をさせ、対話を通じて気付きを生む具体的な指導法を提示したことは、意義があるのではないだろうか。

最後に、本実践の課題を二点挙げる。第一に、本実践を通じて、機能に対しての生徒の意識を一定程度高めることはできたが、それを元に目的・場面・状況に応じて適切な表現を自ら選び取る能力の育成はまだ不十分であると言える。アンケート②の自由記述欄からも、場面に応じた適切な表現に使い分けについて課題を抱えている生徒が多数いた。このことから、今後も目的・場面・状況に応じた適切な表現を生徒に自ら選ばせる活動の場を設定した上で、適切な表現を生徒に考えさせる場面を継続的に設けていく必要がある。

第二に、本実践では主に受け身を扱ったが、その他の文法項目についての効果的な指導方法を考えることである。白畑（2015）が述べているように、一口に「文法項目」と言っても、規則が単純なものや難しいもの、語彙的意味の伝達が主になるものとそうでは

ないもの、日本語に類似した概念が存在するものと存在しないもの等、文法項目によってその特徴は大きく異なり、それに伴って効果的な指導法も異なると考えられる。こうした現状を踏まえて、今後もそれぞれの文法項目の特徴に応じて、効果的な指導法を考案していく必要がある。

この論文は、2022年に群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻専門職学位課程の課題研究としてまとめた『生徒の気付きを重視した英文法指導の研究—社会言語能力向上の観点から—』を、論文としてまとめたものである。

参考文献

- Granger, S. (2013). 'The Passive in Learner English: Corpus Insights and Implications for Pedagogical Grammar'. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 1: 5-15.
- Jespersen, O. (1933). *Essentials of English Grammar*. The university of Alabama Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Thomas & Heinle.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. pp.97-114. Oxford: Oxford University Press.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂出版.
- 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』大修館書店.
- 高橋一幸 (2011) 『成長する英語教師』大修館書店.
- 高島英幸 (2011) 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店.
- 卯城祐司 (2014) 『英語で教える英文法』研究社

(すがわら かずと)

