

英語科指導の有意義化方略に関する研究 —「言語や文化の理解」と比較・説明オーガナイザーに注目して—

A Study on Strategies to make English Instruction Meaningful:
Focusing on "organizers" to "deepen the understanding of language and culture"

加 藤 厚

まず、「高等学校教育課程実施状況調査」(国立教育政策研究所, 2005)の結果に基づいて、学習指導要領に「外国語」の第1の目標として中・高共通して挙げられている「言語や文化に対する理解」の達成状況に関する危惧を指摘した。

次に、同目標の達成における「言語や文化間の相違点と共通点の包括的・統合的理解」の重要性、及びその方法として比較・説明オーガナイザーに期待できる有効性を指摘した。

続いて、本学教職課程受講生用のMailing GroupとBBSの記録、各授業科目用教材などを展望し、「オーガナイザーの適用例」と考えられる事例・資料などを「複数形・三単現のs」、「否定疑問文への答え方」、「There構文と修辭的強調」、「使役・感覚動詞+原形不定詞」、「仮定法」などについて収集・整理し、再提示した。並行して、「オーガナイザー」としての有効性が期待できる「原則命題」の具体例の抽出と提示を試みた。

教材化の推進、中高生対象の実証、網羅性の確保などの課題を指摘して本論文の結びとした。

キーワード：英語科、言語や文化の理解、有意義化、オーガナイザー、教材、原則命題

目 次

I 問題と目的

- 1 英語科教育において危惧される「言語や文化に対する理解」の達成不足
- 2 理解の深化における「指導の有意義化」の重要性
- 3 指導の有意義化に関する「先行オーガナイザー」の可能性
- 4 本論文の目的

II 方法

III 結果と考察

- 1 比較オーガナイザー的事例・素材
- 2 説明オーガナイザー的事例・素材

3 本研究の意義と今後の課題

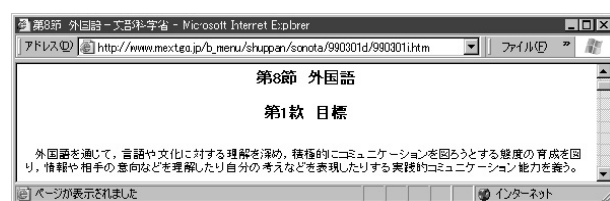
I 問題と目的

1 英語科教育において危惧される「言語や文化に対する理解」の達成不足

現行の学習指導要領では、資料1に高等学校の例を示した通り、中学・高校のいずれについても、「外国語」の目標として「言語や文化に対する理解を深め」ることが第1に挙げられている。しかし、資料2に示した通り、「英語I」の授業について「よく分かる」・「だいたい分かる」と回答した高校生は4割弱に過ぎない。加えて、生徒が外国語の「授業が分かる」という場合、単に暗記した単語、文法規則などの運用によって「正答」が得られているに過ぎないことも多いと考えられる。従って、この「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」の結果は、「言語や文化に対する理解」の深化という目標の達成が不十分な水準に留まっている現状を危惧させるものである。

2 理解の深化における「指導の有意義化」の重要性

英語科の学習においては、日本語を母語とする10代の学習者が、英語学習を通して「言語や文化に対する理解」の深化などの目標の達成を目指している。この場合、「言語」としては英語と日本語、「文化」としては英語圏・英語使用者のそれ（以下、英語文化と略記）と日本語圏・日本語使用者のそれ（以下、日本文化と略記）の双方を想定することが不可欠であろう。なぜなら、本来、「理解」とは単なる「記憶」ではなく、物事の理（ことわり）をときほぐす（解）ことであり、従って日本語並びに日本文化を母語・既有文化とする学習者にとって、英語に関する「言語と文化の理解」とは、単に「意味的に対応する表現などを記憶し、使用する」といった習得の内容と水準に留まらないより高次の水準、具体的には下記の諸内容などの達成が期待されるからである：



資料1 「外国語」の目標として「言語や文化に対する理解」を重視する現行の高等学校学習指導要領（文部省1999）

http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei/h17/h17/h/0500100040007004.pdf

生徒質問紙調査 英語 I

質問3 (1) 英語の授業がどの程度分かりますか。

回答状況	よく分かる		だいたい分かる		分かること分からないことが半分以上ある		分からないことが多い		ほとんど分からない		その他		無回答		全体	
	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)
全体	2,378	7.9	9,070	30.3	9,298	31.1	6,001	20.1	2,812	9.4	6	0.0	357	1.2	29,921	100.0
男子	1,360	8.9	4,244	27.9	4,407	29.0	3,170	20.8	1,810	11.9	3	0.0	215	1.4	15,209	100.0
女子	1,018	6.9	4,826	32.8	4,891	33.2	2,831	19.2	1,002	6.8	2	0.0	142	1.0	14,712	100.0

資料2 理解できる授業内容が「半分くらい」以下の生徒が6割以上であることを示す調査結果（国立教育政策研究所 2005）

- 英語並びに英語文化の特徴を既存の日本語並びに日本文化に関する体験・知識・理解などとの「相違点」として明確に認識すること
- 英語並びに英語文化の学習と理解の過程を通して日本語並びに日本文化の特徴に関する既存の体験的知識などをより客体的・合理的な理解に深めること
- 両言語・両文化の相違点と共通点の認識を踏まえてより包括的・統合的な「言語や文化に対する理解」を形成すること

日本語と英語、日本文化と英語文化は、共に人類という同じ種の言語並びに文化である以上、共通する一定の合理性・必然性を備えているはずである。従って、両言語・両文化のより包括的・統合的な理解は、「共通点」と「相違点」との総合的な認識によって初めて十分に達成できるものであろう。このような立場からは、英語科の指導における両言語・文化の「共通点と相違点」の明確な認識を生徒に形成させる教師の指導・支援の一層の充実が求められる。なぜなら、「言語と文化に対する理解」の深化は抽象度の高い、従って難度の高い課題であり、教師による「意識的でよく準備された指導」無しには、多くの生徒におけるその達成は期待できないからである。

3 指導の有意義化に関する「先行オーガナイザー」の可能性

前節でその重要性を指摘した「共通点と相違点の認識に基づく理解の深化」と類似した目的を追求する学習方法に、「先行オーガナイザー」を活用する有意義受容学習 (Ausubel, 1960) がある。先行オーガナイザーとは、「学習者の認知構造と学習内容との関連づけを容易にする役割」を果たす「学習材料自体よりも包括的・抽象的・一般的な情報」(大西, 2006 p. 45) である。「大きく2種類のものがあり、1つは説明オーガナイザーと呼ばれ、学習内容に馴染みがない場合に全体的な見通しのきく概念的構造を与えるものである。いま1つは比較オーガナイザーと呼ばれ、すでに学習者の認知構造に類似の概念が存在する場合に、新しい概念とそれとの異同を明確にするものである」(大西, 2006 p. 45)。以上の定義は、英語科の学習における両オーガナイザーの下記の効果を期待させる：

- 比較オーガナイザー：既有知識である日本語・日本文化と新知識である英語・英語文化との「相違点」を認識させ、新知識を既有知識に適切に接続し体制化する効果
- 説明オーガナイザー：「一般的に言語とは、文化とは」といったより包括的な認識の枠組みを形成し、新知識及び既有知識のより高次の体制化を促進する効果

これらの効果を実現しうるオーガナイザーの英語科指導への適用は、「言語や文化に対する理解」の深化を促進することが期待できる。より具体的には、まず、10年以上の日本語使用と日本文化体験を有する学習者に対する「既存の日本語・日本文化との異同の明確な認識を促進しうる比較オーガナイザー」の使用は、新たな学習内容である英語及び英語文化を、既有知識との対比・関連づけによってより印象的・有意味的に理解する過程を促進するであろう。また、「そもそも言語とは／一般に文化とは・とといった包括的な理解の準拠枠を与える説明オーガナイザー」の使用は、

日英を問わず言語と文化の習得が「機械的記憶」の水準に留まっている学習者を、日英両語・両文化を個別要素として包含するより統合的な認識へと導く上で有効であろう。

4 本論文の目的

前節で指摘した通り、各種のオーガナイザーの利用には、英語科の学習をより有意なものとし、「言語や文化に対する理解」を深化させる効果が期待できる。しかし、筆者が検討した範囲では、英語科の諸学習内容について上述のような「オーガナイザー」の機能を明確に意図し、かつⅢの2-1のa. b. に示した5項目のような簡潔な「原則命題」として提示した教材は見出せなかった。他方、そのような「オーガナイザー」の資料・素材となりうる試行例などは、本学教職課程の教育活動を通して一定量蓄積されてきている。そこで本研究では、既存の資料から「オーガナイザー」の適用例とみなしうる事例・素材などを収集・整理し、英語科指導の有意化に向けた1つの体系を「オーガナイザー」(案)と「その具体的適用例」という形で提示することにより、将来の「効果などの実証的検証」への基礎資料を提示することを目的とする。

II 方法

筆者が本学教職課程の受講生用に運営してきたMailing GroupとBBSの記録(加藤, 2004)、並びに各授業科目用に作成・使用してきた諸教材を展望し、「オーガナイザーの適用例」と考えられる事例・資料などを収集・整理した。並行して、適用例の内容を踏まえて、「オーガナイザー」の試行的抽出と提示を行った。

III 結果と考察

1 比較オーガナイザーの適用例

1-1. 「複数形・三単現のs」について

資料3は、教育実習生に対する個別支

援を目的として筆者が運営してきたBBS(2004年度用)に書き込まれた質問である。

この質問の内容である英語の可算名詞の「複数形のs」、及び動詞の「三単現のs」について、例えば山本(1993)は以下のように学術的な解説を行っている。

古英語の名詞では、2つの数(単数・複数)、3つの性(男性・中性・女性)、4つの格(主格・属格・与格・対格)が区別して扱われた。(略)中英語の時代になると格語尾の母音-gに準標準化され、性や格の区別が次第に弱まっていく。(略)18世紀末ごろからは複数・属格が-s' という形で用いられるようになり、現在に至っている。(p. 65)

古英語時代には、いわゆる「三単現」の場合だけでなく、主語が一人称でも二人称でも、また過去形でも、複雑

な語尾変化をしていたのである。(略)近代英語の時代になると、語尾の-eが消失したため、一人称の語尾はなくなった。二人称の-(e)stは、thouが使われなくなるとともに消えていった。(略)結局「三単現」“(e)s”だけが、屈折接尾辞として現在まで残ったのである。(pp. 64-65)

しかし、英語を学び始めて間もない中学生に対して「古英語時代には…」という説明が理解可能とは考えられず、加えて上の解説は「古英語ではなぜ複雑な数・性・格などが区別されたのか」、「そのような区別が、中英語以降、なぜ弱まり消滅するに至ったのか」、「他の区別が消滅したにもかかわらず、なぜ複数形並びに三単現のsは残っているのか」といった本質的な説明を含まない点で十分有意味とは言いがたい。

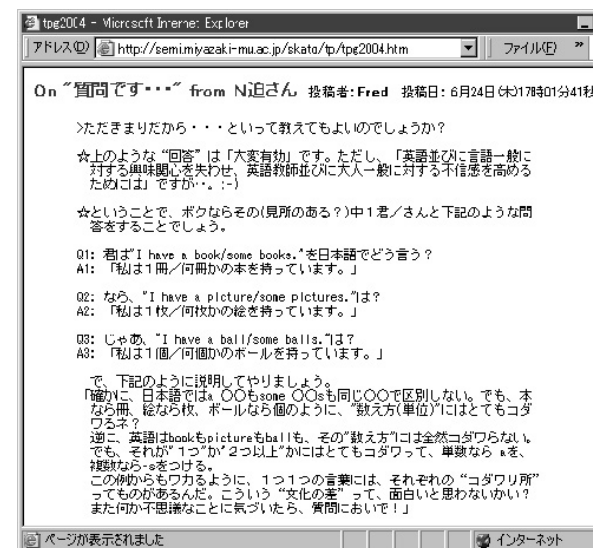
そこで、資料4に示した回答案ではまず「複数形のs」について取り上げ、中学生が十分習得している日本語における「助数詞(counter)の重視」を再認識させ、それとの対比・関連づけにおいて英語の「単復の重視」を認識させようとしている点で「比較オーガナイザー」の要件を満たしていると言える。また、「1つ1つの言語には、それぞれの“コダワリ所”ってものがある」点の指摘は、「論理的に正しいだけでは十分適切な表現とは限らない」という言語一般の特徴を指摘している点で、「説明オーガナイザー」中の「社会性の原則」の要件をある程度満たすものと言える。

次に、「三単現のs」については、「社会性

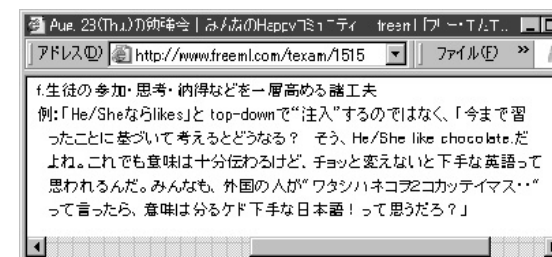
の原理」を適用した指導例が、資料5に示したとおり、本学の教職課程履修者への情報提供を目的として筆者が運営しているMailing Groupであるtexamへの送信(2003年8月23日)として示されている。

また、2年生対象の教職科目である『教育心理学I』で「学習の認知理論」の1つであるTOTEモデルの具体例として筆者が例年学生に提示している課題とその解答例は以下に示したとおりである。

課題：意味は理解可能なのに、なぜ I like oranges. は○、She like oranges. は×なのか？



資料4 複数形のsに関する「より有意な指導法」の一例



資料5 日本語における助数詞の重視を踏まえた三単現のsの指導の一例

解答例：

- 1) 「主語がI/Youなどの場合とHe/Sheなどの場合で、使うべき動詞(の形)が異なる」が要点。
- 2) 日本語で同様な例を探すと、There is a cat/cap on the table. の訳し分けがその一例※。

※他の例としては(学生が正しく修得していれば)「敬語」なども利用可能。

- 3) a catなら「猫がいる」、a capなら「帽子がある」が○であり、「帽子がいる」などは不正※。

※日本語では(生物・無生物を問わず)“動くもの”は「いる」(例：雲が浮かんでいる)、その他は「ある」(例：空高くに雲がある)。

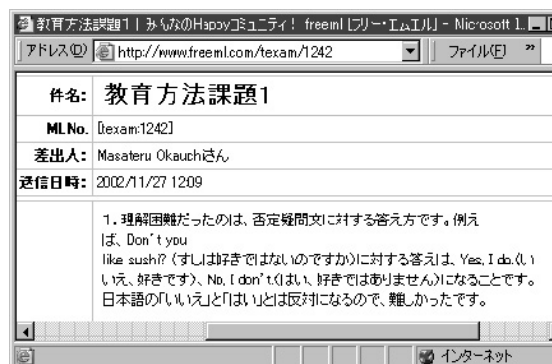
- 4) 英語でShe like oranges. が不正な理由は、日本語では「動くものか否か」で動詞を使い分けると同様に、英語では「三単現か否か」で動詞を使い分けるから。

1-2. 「否定疑問文への答え方」について

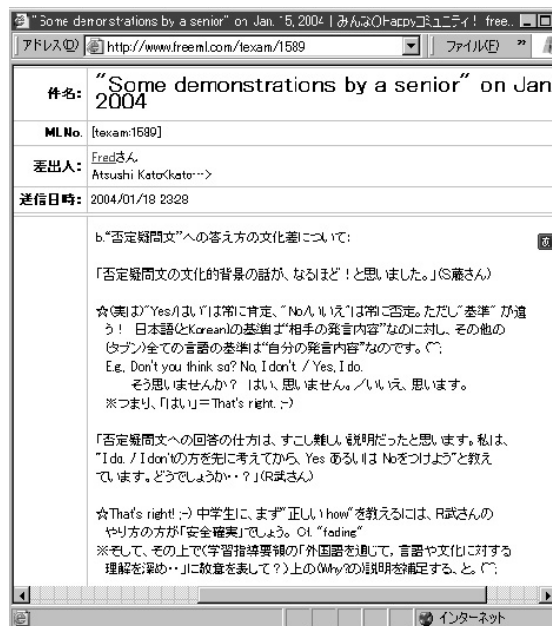
資料6は、『教育方法』の課題として、texamに送信された「中学の英語授業で理解困難だった内容など」の一例の一部である。日本語では「はい+否定文/いいえ+肯定文」とする回答が、英語では「No, 否定文/Yes, 肯定文」が正となる点に関する中学生時点での戸惑いが指摘されている。

『教育方法』では、このような疑問や困難から具体的な課題を選択・設定させ、事例検討的に原因並びに解決策の追究、及びその成果である指導案・教材などを用いた「模擬授業」の提示と合評などを行ってきており、資料6で指摘された課題については、例えば資料7に示した指導方針に基づく模擬授業が提示された。その要点は下記の通りである。

原因：日本語と英語とで、肯定・否定の「基準」が異なるため。



資料6 否定疑問文への回答における「日英の差異」に関する教職課程履修生による指摘の一例



資料7 否定疑問文への回答法に関する「模擬授業」に対する学生のコメント、補足説明など

解決策：

- 1) まず、肯定・否定の「基準」を認識させる：
 - 日本語—相手が想定している内容
 - 英語—自分が回答する内容
- 2) その上で、英語での「正しい回答法」を指導する：
 - 「英語では、自分の回答が肯定ならYes、否定ならNoで始める」のが正。
- 3) さらに、日本語の「回答法」の論理を補足説明する：
 - 例：日本語の「はい、いいえ」は「はい、(あなたがおっしゃる通り、私は) いいえ」。

2 説明オーガナイザー的事例・素材

以上にいくつかの適用例を紹介してきた「比較オーガナイザー」は、既有知識である日本語・日本文化の枠組みに照らして生徒が「相容れない」(従って「分からない」)と感じがちな「新知識」である英語科の学習内容を、主に日本語・日本文化と英語・英語文化の相違点を明確に認識させることによってより確実に体制化しようとする情報提示である。それに対し、本研究では、「説明オーガナイザー」を「既有知識である日本語・日本文化を基礎としつつ、『一般的に言語とは、文化とは』というより包括的な認識をまず形成し、その1適用例として『新知識』である英語と英語文化を確実に体制化し、加えて『既有知識』である日本語・日本文化についても一層の理解の深化＝体制化の促進を目指すために提示する情報」と定義する。

2-1. 言語・文化に共通する「合理性・必然性」について

上のように「説明オーガナイザー」を定義するなら、その提示・活用の前提として「一般的に言語とは、文化とは」に関する基本的な情報・認識の命題的な事前設定が必要となる。そこで本研究では、言語と文化について下記の諸原則を仮定する。

- a. 言語について：
 - ・「簡略化」の原則：頻繁に使用される道具であるため「簡便性」(不要部省略)が重視される。
 - ・「有効化」の原則：説明・説得などの道具であるため「有効性」(重要部強調)が重視される。
 - ・「一義化」の原則：意思伝達と思考の道具であるため「一義性」(多義性回避)が重視される。
- b. 文化について：
 - ・「重層性」の原則：歴史的・地理的に異なる諸他文化からの影響が累積的に含まれる。
 - ・「社会性」の原則：役割や場面に応じて期待される配慮とそれを実現する様式がある。

2-2. 「重層性」と「簡略化」の原則による「類義語」の説明

上に挙げた諸原則の「説明オーガナイザー」としての適用例として、まず「類義語」の存在理由と意味上の差異などに関する具体例を紹介・検討する。

資料8の後半部分は、『教育実習』の専用BBSになされた下記の書き込みに対する助言的情報提供である：

「今日も英語の先生の授業を中心に参観しましたが、今日は生徒から秋=fall、autumnは何が違うのかという質問が出ていました。日本語の車=自動車というような感じというような説明がありました。私だったら答えられないな…と思う体験でした。」(2004年6月2日)。

資料8では、結論的情報の断片的提供

のみが行われているが、本来、これらの情報と認識(起源・由来の差異、意味とニュアンスの差異など)は、下記の文化的・言語的原則とその具体的内容を背景・基礎として成立している。

A. 「重層性」の原則：「物事の『呼び方』にはそれぞれの由来と意味がある」ということ

ある言語の語彙は、土着言語の基層の上に各時代の流入・輸入語が重なって成立している。具体的には、fallはゲルマン系、autumnはラテン系の語彙であり、その由来を反映して、fallは秋の森林における顕著な特徴である「落ち葉の季節」(the season of FALLing leaves)、他方autumnは本来の綴りであるauctumが(売値が高まってゆく)「競り売り」auctionに残る通り、秋の畑などにおける顕著な特徴である「実りの季節」(the season of autumn=harvest)というニュアンス的差異を本来は持っている。

日本語におけるこの対件(counterpart)としては、漢字の訓読みと音読み(「ふるさと」と「故郷」、「はたち」と「二十歳」)、各種の音読み(古文書の「もんじょ」は呉音、公文書の「ぶんしょ」は漢音、明星の「みょう」は呉音、明暗の「めい」は漢音、明朝の「みん」は唐宋音)、外来語とその和訳(「スキル」と「技能」、「リテラシー」と「読み書き能力」)など、枚挙に暇が無い。

B. 「簡略化」の原則：「同一内容を意味する限り、表現は極力省略される」ということ

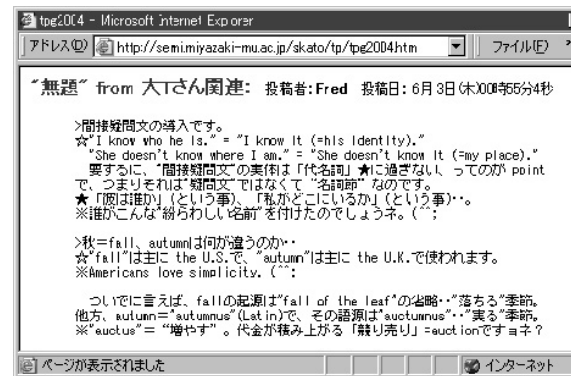
季節に関する文脈の中で使用される限り、(the season of) FALL (ing leaves) などの()内の部分は省略可能である。同様に、馬車・人力車などが広く使われている中でautomobile vehicle(自ら動く乗り物)を表現するには「自動車」が適切だが、前二者が例外的となった社会では「自動」は当然となり、「車」で十分になる(他方、「自動車」は「正式・公式な名称」として存続する…例：日本自動車工業会)。

上記のような「原則」の紹介とその演繹による具体的個別事象の解説が、生徒に「疑問」という内発的学習動機が生じた機会はもちろん、より一般的・日常的になされることは、「言語や文化に対する理解の深化」の促進にとって有益であろう。

2-3. 「有効化」の原則による「There構文」と「修辭的強調」の説明

次に、諸原則中の「有効化」の適用例として「There構文の成り立ちと機能」に関する事例を紹介する。

資料9は、『教育実習』の専用BBSになされた実習生からの質問であり、その要点は下記の通りである。



資料8 由来の異なる「類義語」に関する教育実習生からの書き込みに対する助言的情報提供の一例

a. “There”の機能は何か？
b. 「主語が不定」の場合にのみ使用可能である理由は何か？

この質問に対して、「有効化」の原則を適用して「主語(=何が)ではなくて副詞：場所(=どこに)が重要な場合に、それを強調して提示・説明するために成立した構文」であり、「主語が特定の場合は(場所よりも)そちらが重要であるため、本構文の使用は不適切となる」という回答・解説の一例は、資料10に示した通りである。

「文の“要点”は、しばしば倒置(inversion)を用いた文頭提示によって強調される」という現象は日英両語において広く認められ、その適用範囲は広いものと考えられる。

例：

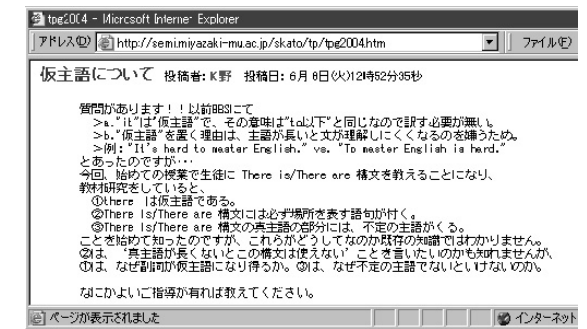
通常：要点はそこです。

強調：そこです、要点は。

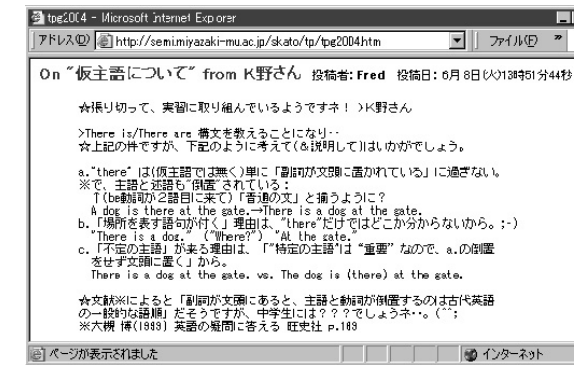
基文：Do you like what?

強調：What do you like?

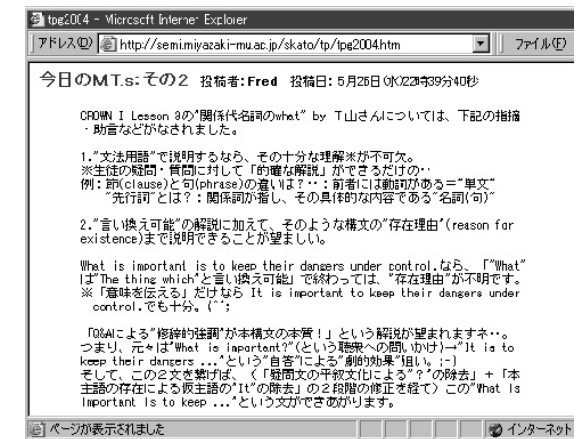
また、資料11は、『教育実習』の専用BBSになされた「模擬授業」に対するコメントの書き込みであり、その後半部分では、「有効化」の原則を適用した“What is important is to不定詞.”という構文の成り立ちとその機能に関する試案が提示されている。つまり、単に「文頭を軽くすることのみが目的であるなら、“What”よりもむしろ“It”が用いられるべきであり、敢えて“What”が用いられている理由としては聴衆や読者への「問いかけ」(What is important?)とそれへの「自答」(It is to不定詞.)を模した「修辭的強調」という理解が必要かつ有効である可能性が指摘されている。



資料9 不十分な理解に基づく「There構文」に関する質問の一例

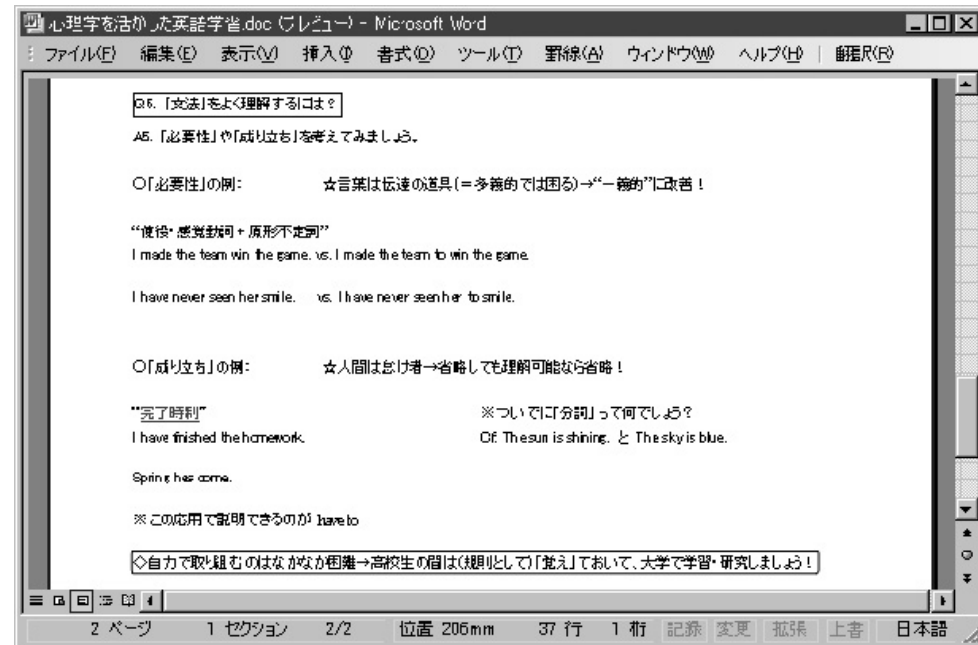


資料10 「There構文」の成り立ちとその機能などに関する「有効化」の原則の適用による解説の一例



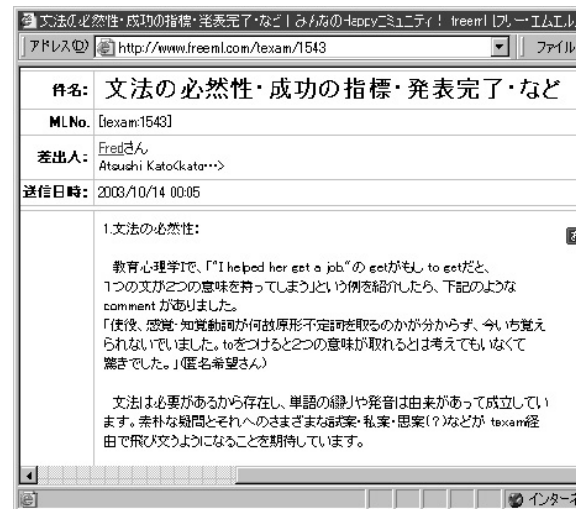
資料11 「有効化」の原則の一例として「修辭的強調」の可能性を指摘した解説

2-4. 「一義化」の原則による「使役・感覚動詞+原形不定詞」の説明



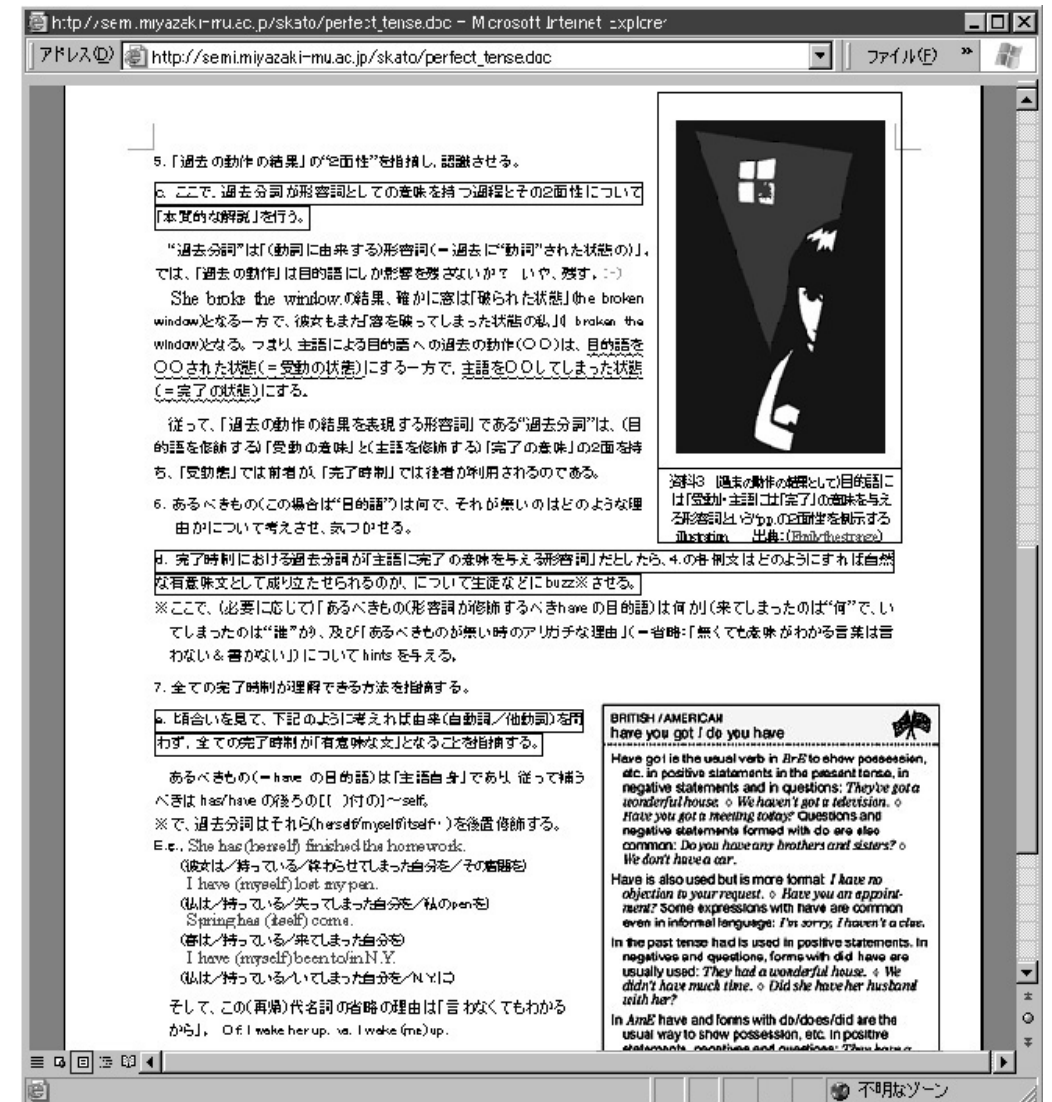
資料12 高校生対象の模擬授業で用いられた「使役・感覚動詞+原形不定詞の必要性」などに関する資料の一例

資料12は、「心理学を活かした英語学習」(2005年6月19日に開催された「合同進学説明会」の一環として筆者が実施した模擬授業用「配布資料」)の一部である。「『文法』をよく理解するには？」と問いかけ、具体例を踏まえて使役・感覚動詞の補語には「原形不定詞」を使用する必要性があることを認識させる授業活動用の例文が提示されている。なお、本模擬授業に対しては、「興味深い内容だった」、「わかりやすかった」、「役に立つ内容だった」の各項目について4.22、4.22、4.17の評価平均値(5:よく当てはまる~1:全く当てはまらない)が得られ、「ほぉ~と思うことがたくさんあった。」、「一歩掘り下げた話だったので。」、「一つ一つのことにに対して説明があってよかった。」、「役に立つことがたくさん聞いて良かった。」などの自由記述が得られている(加藤, 2005)。



資料13 一義性の原則を踏まえた文法規則の説明を体験した教職課程履修生のコメントの一例

同様の課題は『教育心理学 I』の講義でも例えば「私はそのteamをそのgameで勝たせた」を英語で言うと?」に答えさせる、といった形で提示し、「to不定詞」(to win)を用いた場合には、「それでは『私がそのgameに勝つために』=to不定詞の副詞的用法になっていませんか?」のように指摘して、「一義性」の原則の確保における本文法規則の必要性の認識を促している。そして、この活動に関しては、例えば資料13に一例を紹介したようなコメントがなされている。



資料14 「簡略化」の原則の適用などによって完了形の有意な理解を目指す「指導案」の一例(一部)

言語が意思伝達と思考の道具である以上、「言葉遊び」の場合を除き)表現には「一義性」が必要であり、本例を含むいくつかの文法規則(他の例:関係代名詞の非限定用法など)は多義性を回

避するために考案され使用されている、という「説明オーガナイザー」の提示には、学習をより有意義なものとし、その理解を深化させる効果が期待できる。

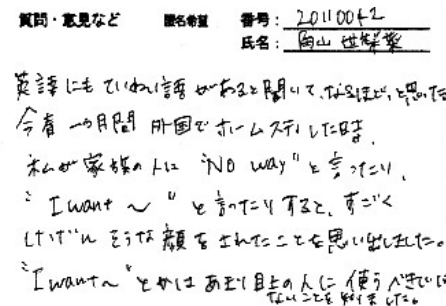
なお、ネット上に提示された資料12の後半の“完了時制”のlinkからは、「簡略化」の原則を適用した“完了時制”を本質的に説明するための指導案(加藤, 2004)を開くことができる。この「指導案」は学生の質問から出発して、分詞が「動詞由来の形容詞」であることを再認識させた上で、再帰代名詞の省略として完了時制を説明しており、その内の「簡略化」の原則に対応する部分は資料14の6.と7.である。

2-5. 「社会性」の原則による「仮定法」の説明

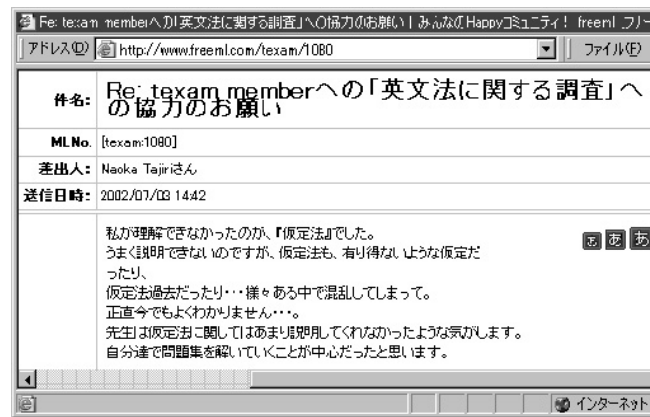
資料15のコメントが示すように、言語表現の適切性が場面や人間関係に依存することは、文化を問わない。従って、対象や場面に応じて、丁寧、婉曲などの「配慮を加えた適切な表現」が使用できることは、「一人前」の言語使用者に不可欠な社会的技能である。そして、英語・英語文化においては、この「配慮」の多くが「仮定法」によって実現されているにもかかわらず、資料16の指摘のように、その点の指導は十分な水準に留まっているのが現状のようである。

そこで、「社会性」の原則として「英語の使い方には、現実を客観的に述べる表現(叙実)と、非現実(願望など)を主観的に述べる表現(叙想)がある」ことをまず大枠として示し、続いて下記の三法の体系を提示することの「説明オーガナイザー」としての有効性は、資料17のコメントによって支持されている。

1. 客観的叙述：文の内容＝現実→直説法(叙実法)
2. 主観的叙述：
 - 2-1. 強気の場合：文の内容＝非現実(命令)→命令法
 - 2-2. 弱気の場合：文の内容＝非現実(示唆など)※→仮定法(叙想法)
 - ※非直截的・間接的表現による婉曲な否定、願望・依頼の表現、丁寧な表現、など



資料15 英語科教育における「丁寧」表現の不足に関する教職課程履修生の指摘の一例



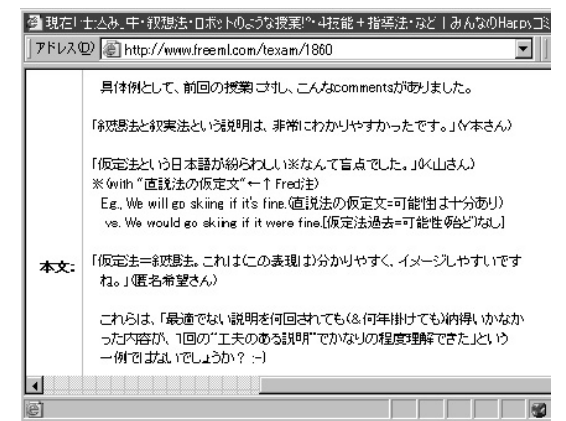
資料16 「仮定法」の適切な説明の不足に関する教職課程履修生による指摘の一例

具体的には、例えば“Boys, be ambitious.”を出発点として、「現実に Boys are ambitious. であるなら、こんなことを言うのは不必要。従って、この文は強気な主観的叙述である『命令法』。それに対し、If boys are ambitious, they will try it. は実際に十分ありうる内容なので条件付の客観的叙述である『直説法』の条件文。そして、この文をそのまま過去形にしたIf boys were ambitious, they would try it. は『もし野心的だったらそれに挑戦しただろう。』という意味だから、それが現在について示唆するのは『(でも) 実際は野心的ではないので、それに挑戦していない。』という内容になり、これが弱気な主観的叙述である『仮定法(過去)』。』のように展開する。

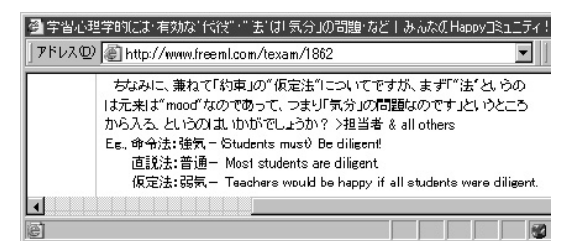
その上で、「どんな文化でも、『ありのままのむき出しな表現』は単純に過ぎて非礼にあたる。例えば、級友の家族が亡くなった時、『死んだ』と言う者は、小学生にはいるかもしれないが、高校生にはいないはずだ。高校生なら代わりに『ご不幸があった』などの間接的・示唆的な表現を使う。同様に、主観的『思い』を間接的・示唆的に表現するからこそ、仮定法は丁寧な表現※になり、また願望などの表現#ともなる。」といった説明を加えるなら、それは「言語と文化に対する理解の深化」の一助となることだろう。

※Because I'm not a bird, I can't fly to you.の代わりに If I were a bird, I would fly to you.
#I want to drink tea.の代わりに I would like to drink tea (if it were possible).

高校までの授業で明確に説明・整理されることは稀なようだが、資料18でも言及しているように、英語の3「法」はその原語がmoodであることが示すとおり「気分」の問題(強気の命令法、弱気の仮定法…)であり、それを踏まえた比較・提示にはこれらの表現、ひいては言語と文化に対する理解の促進・深化が期待できよう。なお、資料18内の(Students must) Be diligent!という記述は、「簡略化」の原則の適用による「命令法」の成り立ちも示唆しようとするものである。つまり、「命令法は本来、二人称を主語としmust, shouldなどの助動詞を伴う直説法の文であるが、多くの場合主語と助動詞は場面・文脈から自明であり、か



資料17 「叙実法」と「叙想法」という用語を用い、直説法の仮定文との差異も明示した説明に対する教職課程履修生によるコメント例



資料18 Texamにおける「英語の3法」の本質の原語を踏まえた指摘の一例(2006年1月27日)

つ命令法が用いられる場合は「急を要する」ことが多く、早く「本題」に入ることが望ましい(例: Duck!←しゃがめ/伏せろ!) ため、主語と助動詞が省略された結果、動詞の原形から始まる『命令法』が成立した。」という可能性であり、解説である。

3 本研究の意義と今後の課題

本研究は、下記の各内容を試み、その成果を提示しえた点で一定の意義を持つものとする。

- a. 比較並びに説明オーガナイザーの適用例と考えられる具体的指導事例などの収集
- b. 説明オーガナイザーの命題的提示と体系化

他方、下記の各限界も指摘されねばならない。

- c. 教材化の不足・少数の例外(資料12・14)を除き、適用例はエピソードの水準に留まっている。
- d. 中高生を対象とした効果などの実証的検証の欠如(資料12以外の対象者は大学生)
- e. 網羅性の不足(現状では「文法」が主体であり、「語彙」は若干あるものの、例えば「発音・綴り」関連などは欠如している※。)

※「方言由来の例外的発音(busyの[bizi]、buryの[beri]など)」(遠藤, 1992 pp.130-132)については、「重層性」の原則の適用が可能と考えられる。

また、Ausubelが提唱したオーガナイザーは具体的内容の学習に「先行」するものに限定されているが、「エグルール」(まず例示し、続いて帰納的に法則を追究する)の観点からは、むしろ一定の機械的習得後のオーガナイザー提示による「体制化」の効果も期待できよう。

以上の課題を指摘して、本稿の結びとする。

文献

Ausubel, D.P. 1960 The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material Journal of Educational Psychology, 51, 267-272.

遠藤 幸子 1992 英語史で答える英語の不思議 南雲堂

大西 信行 2006 教育方法の理論と歴史

平沢 茂(編著)「教育の方法と技術」第2章 図書文化

加藤 厚 2004 本学教職課程におけるインターネット利用の展開と展望「地域に根ざして」第2部第1章 pp.217-230. 宮崎公立大学

加藤 厚 2004 “完了時制”を本質的に説明するための指導演
http://semi.miyazaki-mu.ac.jp/skato/perfect_tense.doc

加藤 厚 2005 高等教育コンソーシアム宮崎 合同進学説明会 報告書

<http://semi.miyazaki-mu.ac.jp/skato/cm/guidance05-1.pdf>

国立教育政策研究所 教育課程研究センター 2005 平成17年度教育課程実施状況調査(高等学校) ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果

http://www.nier.go.jp/kaiatsu/katei_h17_h/h17_h/05001000040007004.pdf

文部省 1999 高等学校学習指導要領 大蔵省印刷局

http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm

Texam Teacher Employment eXAMination

<http://www.freeml.com/texam/list>

山本 敏子 1993 31 Sの由来

増田 茂ら「新・英語のとびら1」pp.64-65. 日本書籍株式会社

