

ドイツと日本の中等教育で使用されている英語教科書の比較分析

A Comparative Analysis of English Textbooks
Used in German and Japanese Secondary Education

鳥飼慎一郎 熊谷允岐 平田瑞萌 吉田泰之 小林萌実

Shinichiro TORIKAI Masaki KUMAGAI Mizumo HIRATA Yasuyuki YOSHIDA Moemi KOBAYASHI

キーワード

ドイツの英語教科書、題材、練習問題、文法、語彙

English textbooks in Germany, lesson topics, exercises, grammar, vocabulary

Abstract: Germany, one of the most successful countries in the EU, is also successful in English language education. This article analyses the English textbooks used in the Gymnasiums in Germany from the viewpoints of lesson topics, exercises, grammar, and vocabulary. It also compares German English textbooks with the Japanese English textbooks used in Japanese high schools. The article concludes that German English textbooks introduce more about the American life, provide more communicative exercises with a variety of instructions, take up rather basic English grammatical items with a particular emphasis on the past tense, and use a greater number of English word types and tokens. On the other hand, Japanese English textbooks introduce more about Japan, the countries where English is used as the second or foreign language, less number of exercises mainly focusing on reading, a smaller amount of English vocabulary, and more advanced lexi-co-grammatical usages.

1. はじめに

現在のヨーロッパの外国語教育はおおむね European Framework of Reference for Languages (CEFR) に基づいて行われており、EU 各国は自国の歴史、地理的条件、政治経済的要因などを勘案しつつ、母語 + 2 外国語教育の考えに沿って外国語選択し、学校教育の早い段階から外国

語教育を実施している(大谷、他 2010)。そのEU諸国の中において、ドイツは外国語教育に熱心であり、英語教育の実績も高い。本論の共同著者の一人である鳥飼は、2015年4月より半年にわたりドイツのフライブルク大学に在外研究で滞在し、地元の中等教育機関を視察し、授業を参観し、そこで実際に英語教育に携わっている教員、教育実習生、あるいは生徒に話を聞く機会を得た。また、Cornelsen社から発行されているドイツの中等教育機関で使用されている英語の教科書を全巻購入し、日本に持ち帰った。

本論は、その教科書のうちギムナジウムで使用されている教科書を、題材、練習問題、文法、語彙の四つの観点から分析したものである。必要によっては、三省堂から発行されている『CROWN I』、『CROWN II』、『CROWN III』も比較の対象としている。題材部門は小林萌実が、練習問題部門は熊谷允岐が、文法部門は平田瑞萌が、語彙部門は吉田泰之が担当し、鳥飼慎一郎は本論全般に対する監修の任を務めた。日本で使用されている英語の教科書を分析した研究はこれまで数多く出ているが、ドイツのギムナジウムで使用されている英語の教科書を分析し、日本の高校の教科書と比較した研究は珍しいものである。今後の日本の英語教育の方向性を考える上での一つの視点を提供できれば幸いである。

2. 題材に関する比較分析

本章では、ドイツと日本で用いられている英語の教科書『English G 21』シリーズ(A4-A6)と(『CROWN』シリーズ(I-III))における題材や内容について比較・分析を行い、考察を加えてゆく。具体的には、まず両英語教科書のLessonやUnitにおける題材の位置づけや採用されたテーマを概観し、実際に用いられている題材を例にあげながら双方の教科書の共通点や相違点について、量的・質的な分析方法を用いて検討する。なお、本稿ではoptional readingなど、担当者により扱いが左右されると予想される単元は除外する。

現行の高等学校学習指導要領第8節外国語第4款において、題材選択には「その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学などに関するものの中から、生徒の発達の段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げる」よう言及されている。学習指導要領における題材内容の規定について、長谷川(2016, p.32)は「教材内容や題材の選択は、生徒の英語学習への興味・関心を喚起し、動機づけを高めるといった学習指導の面からも重要な役割を担っている」と述べており、英語学習において留意すべき点の一つであると主張している。

2.1. 両教科書における登場国と登場人物の国籍

『CROWN』シリーズの編纂の主旨では、題材に「生徒の興味・関心を喚起するものを精選し、具体的には日常生活・学校生活、ネット情報社会、言語と民族、比較文化、平和や地球環境、国際協力、科学技術や芸術・音楽、社会貢献、歴史、人間としての生き方など多様な内容」を取り上げたと記載されている。さらに場面設定や登場人物には、日本を中心に英語圏諸国・アジア・アフリカの国や人物を設定している。一方『English G 21』シリーズでは、それぞれ題材に関する記述が異なる。『English G 21 A4』では教科書全体を通して、歴史や経済といった側面からアメリカの主要都市を紹介している。『English G 21 A5』では現代社会を象徴する携帯電話やインターネットなどのメディアから引用した、より実生活に沿った題材を取り上げている。さらにイギリスやアメリカを舞台とした子どもや若者を登場人物に設定しており、『CROWN』シリー

ズと比較すると、自国よりも英語を母語とする国々に焦点を当てているといえる。この違いについて、Kachru (1990) による Inner Circle、Outer Circle、Expanding Circle の枠組みを用いて詳細に分析したものが以下の表 1 である。Inner Circle とは英語を母語とする国々、Outer Circle とは ESL (English as a second language) 環境にある国々、Expanding Circle とは EFL (English as a foreign language) 環境にある国々をさす。両教科書の単元数 (日本: 各 10 単元 / ドイツ: 各 4~5 単元) に違いがみられるものの、英語を母語とする国や人物を多く採用している点は双方に共通している。特徴的なのは、『English G 21 A4』で扱われている題材が、すべてアメリカを舞台としている点である。ドイツと日本はともに expanding circle に分類されるが、『English G 21』シリーズでは英語を学習するにあたってまず英語を母語とする国の実情を把握しようとするねらいがあるのに対し、『CROWN』シリーズでは日本をはじめとしたアフリカやドイツなど、EFL 環境にある国々をもっとも多く扱っていることがわかる。

表 1. 『CROWN』と『English G 21』題材内容における登場国と人物 (国籍) の分類

	Inner			Outer			Expanding						
	アメリカ	オーストラリア	イギリス	インド	シンガポール	マレーシア	日本	アフリカ	ドイツ	エジプト	ベトナム	アフガニスタン	ナイジェリア
C I	1	0	1	0	0	0	4	0	0	1	1	0	0
C II	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	1	0
C III	4	0	0	2	1	1	0	2	1	0	0	0	1
A 4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A 5	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
A 6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

2.2. 両教科書における題材内容

さらに題材について、大川 (2016) を基にテーマ別の分類を試みたものが表 2 である。なお紙面の都合上、ドイツと日本のどちらの教科書でも扱われていないテーマについては削除し、新しく追加する必要があると判断したものについては追加掲載した。

表 1 と表 2 の結果から、『English G 21 A4』ではすべての単元でアメリカの地理歴史を扱っている。たとえば Unit4 では、移民が築いた町であるミズーリ州ハーマンを取り上げ、学校制度・伝統行事・生活スタイルについて具体的な数値データやウェブ・ページ、新聞記事などが示されている。単元の後半では、アメリカの実情を把握したうえで、ドイツのそれと置き換えて学習者に考えさせる、という流れになっている。また新聞記事やブログなど、現代社会において比較的アクセスしやすい情報源から引用することによって、自分たちが学ぶ英語の表現が、アメリカの生活の中でどのように使われているかを知ることができる。さらに Unit2 ではマサチューセッツ州の歴史について、ピルグリム・ファーザーズがメイフラワー号に乗船してやって来た事実を写真や年表とともに提示し、彼らがなぜやって来たのか、どうしてそのような出来事が起きたのかということ学ばせ、それらの歴史的事実を通して、原因や結果を表す表現を身につけられるよう構成されている。

表2. 『English G 21』シリーズ (A4-A6) と『CROWN』シリーズ (I-III) 題材内容のテーマ別分類

	A 4	A 5	A 6	C I	C II	C III
地理歴史	5	2	0	1	1	1
若者文化	0	1	1	0	0	1
戦争・平和	0	0	0	1	1	1
環境	0	0	0	2	0	1
人権	0	0	1	2	3	2
自然科学	0	0	1	1	2	1
ICT	0	0	0	1	1	0
福祉	0	1	0	1	1	2

このように、ドイツの教科書ではウェブ・ページや新聞記事をもとに生徒がターゲットとなる国や地域の実情を把握し、同時に、より自然な形で英語の表現が習得できるような題材が盛り込まれている。一方、『CROWN』シリーズでは人権、自然科学、福祉といった題材を主に扱っており、舞台となる国や人物の国籍も、英語を母語とした国々や地域を多く扱う『English G 21』シリーズと比べ日本が非常に多く取り上げられている。『English G 21』シリーズがどちらかといえば英語圏の実情を把握することに重点を置いているのに対し、『CROWN』シリーズの題材は取り扱う題材に関わる人物やそこから考えられる新たな問題や課題に着目しており、各単元を通して学習者が個人個人の考えを発展させることをねらいとしていることがうかがえる。この違いは、自然科学に関する題材に顕著である。『CROWN II』 Lesson 7: Why biomimicry? では人びとが快適な暮らしを求める裏で、科学技術が環境破壊につながる可能性を示唆している。これは何か新しい事物を創造したり取り入れるにあたって、地球にとってプラスとなるものか否かを学習者に問いかけ、最終的には学習者がどうしたら地球を守ることができるのかということを考えさせ、それらを英語で表現できるようになることを目標としている。これに対し『English G 21 A6』 Unit3: Our one world では、エネルギーや自然科学に関する説明や文献の要約が掲載されており、さらに科学とは何かということや自然科学に関する用語の説明など、その題材の根本的な情報も取り上げている。『CROWN II』では、テーマに沿った題材の中で生徒一人ひとりがその議題について考えを深められる構成であるのに対し、『English G 21 A6』では本の抜粋やネット記事など、身近なメディアを通して一つの題材を取り上げ、自然科学というテーマそのものについて知識を深められるような内容になっている。

2.3. ドイツの英語教科書の題材についての考察

以上の結果から、ドイツと日本の英語教科書で取り上げられている教材には、両国の英語教育や英語という言語に対する考え方の違いが反映されていることがうかがえる。両国の日常生活における英語の使用頻度や言語系統に違いはあるものの、共にEFL環境にある中で英語を使用して意思疎通を図ろうとする教育の目的に変わりはない。しかし文部科学省(2014)によれば、現行の教科書では「文法事項を中心とした言語材料の定着を図る様々な活動に分量の多くがとられているため、言語材料を活用しながら、説明・発表・討論を通じて、思考力・判断力・表現力等を育成するような言語活動の展開が十分に意識されていない」ことが指摘されており、上記の例にあげたように、『CROWN』シリーズの題材はメッセージ性の高い内容を扱っているにもかかわらず、生徒が英語で考えを深めるまでには至っていないのが現状である。一方ドイツの教科書について、長谷川(1995, p.1)は「どのようなテーマで、またどのような場面で、どのようなコ

コミュニケーションを行うかということ、教科書を構成していく上での基準にしている、発信面の訓練に十分な配慮がなされている」と述べており、さらに英語で自由に意見を述べるためには、その言語での基礎知識をもつことが必要であると主張している。またドイツの教科書が準拠しているCEFR(the Common European Framework of Reference for Languages)第7章において、題材内容として考慮すべき項目に言語的複雑さ・種類(ジャンルと領域)・学習者との関連性などを詳細に掲げ、そのような題材を通して学習者一人ひとりの知識や考え、意見を発表させることで言語能力を生かすことができると述べている。このように、両国の教科書では実践的な英語力を身につけるに至るまでのアプローチに違いがあるように思われる。分析を行なった教科書数に限りがあるためすべてを推し量ることはできないが、『CROWN』シリーズの場合は、人権や平和などメッセージ性の高い題材を通じて、英語を用いて身近な話題や行為についての思考力や表現力を養おうとしているのに対し、『English G 21』シリーズではアメリカやイギリスをはじめとした英語圏の国々のありのままの姿を題材とし、それらについて英語での知識を深く獲得させようという狙いがあるのではないだろうか。

3. 練習問題に関する比較分析

3.1. 教科書全体の傾向

本章では分析項目を練習問題とし、ドイツの英語教科書『English G 21』シリーズ(A4-A6)を中心に、日本の英語教科書『CROWN』シリーズ(I-III)と比較する。ドイツの教科書における練習問題数は1巻あたりの平均が400問である。『CROWN』シリーズ3巻全体の問題数を合計しても361問であり、いかにドイツが練習問題に力を入れているのかがわかる。ドイツの教科書は、1課あたり平均して70弱の練習問題で構成され、内容の多様性も非常に高い。全体的な傾向としては、4技能の多くが複合スキル(Multiple skills)形式の練習問題として導入されており、この種の練習問題は1巻あたりの平均が約130問で、3巻すべての練習問題の32.3%を占める。このことからコミュニケーション能力の育成を重視していることがみてとれる。現実社会におけるコミュニケーションでは複数の技能を組み合わせで行われることを考えると、ドイツの教科書はより実践に近い形で練習問題が構成されているといえる。複数の技能を扱うことで、当然のことながら1設問内で読み、書き、口頭で発表するなど複数の技能を使った練習に発展することが可能である。

3.2. その他の技能育成のための練習問題

リスニングとスピーキングそれぞれを単一技能として扱っている練習問題は、1巻あたり平均して64問で、3巻全体の練習問題中約16%と低い。この理由はドイツにおける英語教育環境が影響しているものと思われる。ドイツでは英語の授業は基本的にすべて英語で行われ、学校外の環境においても英語が多く使用されている。英語を聞いたり話したりする機会は、学校の内外において豊富であり、英語を自然に聞いたり話したりしているのである。そのような社会的背景がドイツの教科書の練習問題にも影響を与えていると考えられる。

ドイツと日本の教科書に共通しているのは、リスニングのみの能力を育成する練習問題が少ない点である。リスニング自体、駅構内のアナウンスを聞くなど、日常生活において皆無ではないものの単独での有用性は低く、スピーキングの活動に付随することが多いからであろう。リスニング問題全般の傾向としてはドイツのほうが幅広い問題を有し、難易度は高い。日本のセンター

入試にはリスニング単一能力の試験があるにもかかわらず、『CROWN III』のみで3問しか用いられておらず、若干の疑問と不安が残る。

リーディングとライティングの問題は、1巻の平均が約123問、3巻全体の練習問題中30.7%を占めている。コミュニケーション能力の育成を重視しているドイツの教科書では、多くのグループワークが導入されている。グループワークにはそれを示すマークが印字され、グループを作って作業を進めるよう指示されている。たとえば『English G 21 A4』では470問中97問がグループワークで、これらすべてを授業内で実施することは困難であると思われるが、問題数が多い分、教員が学生の好みや熟達度に合わせて授業やカリキュラム内で柔軟に選択したり、実施することも可能となるであろう。

表3. 技能および種類別問題数の内訳

Skills	English G 21			CROWN		
	A4	A5	A6	I	II	III
Writing	81	62	44	12	9	13
Speaking	42	47	49	0	0	0
Listening	14	17	23	0	0	3
Reading	76	61	46	11	14	30
Multiple skills	125	119	145	86	75	21
Others	53	30	38	11	10	10
QWI	79	21	30	12	13	31
Total	470	357	375	132	121	108

Note. QWI = Questions without instructions

表4. 技能別特徴対照表

技能	English G 21 A4	CROWN I - III
Writing	条件作文や自由作文。 難易度は高い。	多くが部分作文。 例) 仮定法過去 (部分作文) 現在の事実とは異なる仮定をしてみましょう。 If I were Prime Minister, I would _____. (CROWN I, P.122)
Speaking	対話、プレゼンテーション、相手への説得 や予約、インフォメーションギャップ (IG)、 トピックの内容および理由説明	_____
Listening	全技能の中でもっとも少ない	Ⅲでのみ True or False クイズの形で登場 (3回)
Reading	リーディング方略の積極的な導入 (スキミング、 スキヤニング、文脈からの推測)	3択の選択問題が多い。入試形態に合わせてⅢから 問題が増加。
Multiple skills	WritingかSpeakingのどちらかが少なくとも含 まれる。 たとえば、テキストを読み (Reading)、内容の 要約をノートに書く (Writing)。その後学生間 でお互いの要約を交換、比較し、最後はクラ スで発表する (Speaking) などの活動が好例 であろう。問題には規模の大きいものもあり、 自分たちが脚本を書き、改訂し、ロールプレ イとして英語劇を披露するというものも存在 する。難易度はかなり高く、準備および発表 にも時間を要するため、教科書全体の最後の ほうで採用されている。	例) Activities [Want to give it a try?] Listen: ダイアログを聞いてつぎの質問に答え ましょう。 1. ビルは何を習っていますか。選びなさい。 [太鼓・柔道・歌舞伎] 2. 練習の苦労はなんだと言っていますか。 Write: 日本の伝統的な楽器を説明しましょう。 _____ is a Japanese musical instrument. It looks a little like _____. It has _____ and it is played with _____. Speak: Write で書いた英文を使って、クラス で日本の伝統的な楽器について発表しましょう。 (CROWN I, P.53)

3.3. リーディングの方略に関する練習問題

ドイツの教科書におけるリーディング能力の育成において特徴的なのが、リーディング方略を積極的に取り上げている点である。取り上げられているリーディング方略には明確な説明や解説が施され、練習問題でその方略を実際を使って、習得が進むように工夫されている。中には習得のために方略を練習させたり、実際に学習者に試させてその方略の重要性を認識させることも重要である (Folse, 2004)。練習問題の重要性は Folse (2004) が、方略訓練の有効性は Kern (1989)、Cohen, Weaver, and Li (1996)、Ayaduray and Jacobs (1997)、Ikeda and Takeuchi (2003) が指摘するところである。ドイツの教科書はそれらの点をうまく教科書内に取り入れているように思われる。一方、日本の『CROWN III』では、圧倒的にリーディングに特化した問題が増加する。その要因には、センター試験への対策が考えられる。センター試験では長文読解問題の配点が高いため、高校3年次の教科書においても長文読解を意識した練習問題が多いものと考えられる。センター試験の廃止にともない、今後日本の高校の英語の教科書にも変化が起こることはいうまでもないだろう。

3.4. コミュニケーション能力育成のための多様な指示表現

表5. Communication verbs 対照表

技能	Communication verbs (English G 21 A4-A6)	Communication verbs (CROWN I-III)
Writing	write, take notes, write down, make sentences, note down, shorten, rewrite, revise, outline, persuade, correct	using the key words and write a summary
Speaking	ask, talk, discuss, present, say, paraphrase, recite, give speech, make appointments	present
Listening	listen, watch	listen and answer
Reading	read, skim, scan, find out, identify, choose the correct words, replace	choose the right answer, fill in the blank, read, translate, arrange
Unknown	explain, describe, report, add comments, compare, illustrate, tell, give reasons, suggest, add, exchange and check, share, contrast, make statements, express, give feedback, finalize	explain, tell
Others	think, imagine, consider, brainstorm, estimate, analyse, mediate, imitate, examine, speculate	take a moment to think

ドイツの英語の教科書の練習問題では、その指示文にさまざまな種類の指示表現が用いられ、それぞれの表現からどのような活動を目的とした練習問題かが判別できる。Write や make sentences はある程度の長さの英文を書くことを指示する際に用いられ、take notes はメモやノートへの書き込み、write down や note down は表やグラフに情報を書き込む際に用いられる。複数の技能を用いることを要求する問題では、これらの指示表現が混在して表記される。中にはどの技能を用いて問題に取り組めばよいのかが不明瞭なものもある(表5参照)。とくにスピーキング活動なのかライティング活動なのかが不明確なものが散見されるが、これらは学習者や教員を混乱させるものではなく、むしろ授業内活動を柔軟に運営するための意図を含んだもの

のであろう。このように活動を特定しないことで、学習者の好みや熟達度、あるいは教員が授業内で重視している技能に合わせて臨機応変に対応することが可能になるのではないだろうか。練習問題の指示表現を見ても、ドイツの教科書では多種多様な外国語活動が可能であり、学習者も多様な言語活動を体験できることがうかがえる。

3.5. Questions without instructions (QWI)

出題の意図自体が不明瞭な練習問題も存在する。指示文の中に用いるべき技能を指示するような動詞がなく、「～？」で終わるような問題群のことをさす。これらはいわゆる 5W1H から始まる疑問文で構成され、トピックに関する内容、学習者の背景知識に問いかけるような形式である。たとえば『English G 21 A6』において、“a) In your opinion, what makes a ‘real friend’?” と記載されているものがそれである (p.8)。この例では、学習者に対して意見を求めていることはわかるが、どの技能を用いるべきか、考えるだけなのか、書くのか、発表するのか、あるいは話し合うのかなどについて明記されていない。本研究ではこのような形式の設問を Questions without instructions (QWI) と定義する。これらも授業内において柔軟な対応が可能な練習問題であると考えられる。一見練習問題には見えないが、教員自らが指示表現を決定し、学生に伝えることで一つの立派な練習問題へと姿を変えるのである。このように QWI は練習問題の中でもっとも柔軟性に富んでおり、時間がなければ省略することもでき、教員や学生たちが自由に取捨選択できることが特徴である。たとえば教員が QWI に対応する独自の教材を用意すれば、オリジナルな授業を展開することも可能になる。このような形式がドイツの教科書内にはより多く存在しており、3巻で合計 130 問が確認されている (表 3 参照)。内容を深めたい部分は QWI を用いることで、より授業内が活性化することは間違いない。QWI は学習者に活発な議論を促し、そのための話題を提供する練習問題に十分なりえるものだといえる。

3.6. 考察と結語

本章ではドイツの教科書と日本の教科書を各 3 巻ずつ、練習問題の観点から比較分析を行なった。今後ますます重要視されるであろうコミュニケーション能力の育成という点ではドイツの教科書のほうが圧倒的な多様性を有している。しかし問題数が多いため、必ずしも日本の英語教育に導入できるとは限らない。その理由としては、第 1 に日本の高校における英語の授業時間数の不足があげられるであろう。第 2 の理由としては教科書の難易度が日本人学習者には高すぎる点があげられるであろう。

ドイツの教科書から日本が学ぶべき点としては、練習問題一つ一つに詳細な説明や手順が記されており、学生たち自身だけでも活動が進められるような工夫がなされていることがあげられる。これにより教員の授業準備の負担は軽減され、さらには学生たちがより主体的に英語活動に参加することも可能になる。これらの点は今後日本の教科書でも考慮されるべきものである。またドイツの教科書の練習問題には「正解のない問題」が多く散りばめられている。正解がないからこそ議論が白熱し、学生たちが自ら主体的に考え、他者の意見も尊重されるようになる点も、今後日本の英語教科書がより積極的に考慮に入れるべき点であることはいままでのない。

4. 文法事項の導入に関する比較分析

4.1. ドイツの英語教科書における文法項目

本章では、主にドイツの英語教科書『English G 21』シリーズ (A4 - A6) と日本の『CROWN』シリーズ (I - III) とにおける文法事項の導入の仕方について比較し考察を行う。ドイツの英語教科書である『English G 21』シリーズの最初の教科書『English G 21 A1』では、登場する文法項目は人称代名詞から始まり、be動詞、一般動詞と続く。この順番に日本との大きな差はみられない。しかし、関係副詞、複合関係代名詞、原型不定詞、部分否定、独立分詞構文などの高度な文法事項が登場しないという違いがあり、ドイツの教科書では複雑で難関な文法は取り扱わずに、基本的な文法事項をより細分化して導入しているという特徴がある。

一方、『CROWN』シリーズでは、課ごとに「Grammar」というその課の本文中に出てきた文法事項を紹介し、練習するセクションが用意されている。毎回三つの文法事項が登場し、簡単に文の作り方や意味の説明がなされ三つから四つの例文が紹介されている。以下に、動名詞の導入の事例を示す。

Eating without the help of gravity is a problem.

My hobby is watching stars.

I like traveling alone.

You don't have to worry about hurting your back.

『CROWN English Communication II』 (p.12) より

71

『English G 21』シリーズでは教科書の後半部分に「Grammar File」(以下、GF) という文法書に似たセクションがあり、そこで各課で導入された文法事項がイラストや表などを用いてより詳しく説明されている。また『CROWN』シリーズでは例文が1文ずつなのに対し、こちらの教科書は、短めの文章や会話で例示している。以下は同じ動名詞の紹介例である。

“Cycling in a big city isn't very healthy.

But I like riding my bike in Central Park.”

“I enjoy living in a big city. I can't imagine living in the country.”

Ryan is interested in learning about New York firefighters.

He's excited about meeting some of them.

『English G 21 A4』 (p.173-p.174) より

4.2. 文法導入の特徴 —ドイツの教科書『English G 21』シリーズ

先ほど例に出したドイツの教科書の動名詞を扱った部分を見てみると、最初に使い方と形 (the use and form) についての紹介があり、つぎに主語や目的語として使用されている動名詞 (the gerund as subject and object)、前置詞のあとに続く動名詞 (the gerund after prepositions)、そして付加情報として独自の主語をもつ動名詞 (the gerund with 'its own subject') の用法がそれぞれ複数の例文とともに説明されている。このように、ひとつの文法項目をより細分化し、導入しているのが特徴である。

また、ドイツの教科書で文法説明の際によく見られるのが、英語とドイツ語の比較、そして

文法項目間の比較である。「ドイツ語と英語は非常に近い関係にある言語である」(古川、1982、p.3)と言われるように、類似している点もみられるが、英語とは異なるドイツ語独特の文構造や用法も存在する。たとえば、福田(1972)によると、ドイツ語には過去形と現在完了形があるものの、英語ほど意味用法上の違いがなく、過去について話す時は現在完了形、書く時は過去形を使い、地方によっては過去形をほとんど用いらないこともあるという。そのため、日本の教科書に比べ『English G 21』シリーズでは、単純過去と現在完了形について、文法間のニュアンスの違いを身につけさせるために、両文法事項の比較やそれぞれの復習が繰り返し行われている。またドイツ語では、過去のある時点から現在に至るまで継続している事柄は、現在形で表現される(福田、1972)ため、『English G 21 A6』において現在完了形は“Talking about the past and the present”(p.170)と説明され、日本のような「結果」「継続」「完了」といった用法の説明はなされていない。

表 6. 『English G 21』シリーズ (A1-A2) における「単純過去」と「現在完了形」の導入

English G 21	単純過去	現在完了形
A1 Unit5 GF17 GF18 GF19 GF20 GF21	be動詞過去・一般動詞過去の導入 be動詞過去：was/wereの使い分け(肯定・否定・疑問) 一般動詞：規則・不規則変化動詞(肯定) 一般動詞：didn'tの導入(否定) 一般動詞：単純疑問・疑問詞疑問(疑問)	—
A2 Unit1 GF 1 GF 2 GF 3	【復習】肯定文 【復習】否定文 【復習】疑問文	—
Unit4 GF13 GF14 GF15	—	導入・使い方 過去分詞形・肯定・否定・疑問文 副詞 (already, yet, just, ever など)
GF16	比較：過去形にしか使えない表現の提示 “Grandma, I’ve <u>installed</u> the chat software for you. You can chat with Mum now.” “Thank you, Jo. <u>When</u> did you do it?” “I installed it <u>last night</u> when you were in bed.”	(p. 141)

表 6 は『English G 21』シリーズの A1 と A2 において、単純過去を現在完了形がどのように扱われているかをまとめたものである。

過去形と現在完了形だけでなく、助動詞や現在進行形といった基本的な文法項目がシリーズを通して、繰り返し扱われるのもドイツの教科書の特徴である。

4.3. 考察

ドイツと日本の英語の教科書では、導入される文法事項の種類、例文の量と形式、説明のされ方に違いがみられた。日本の教科書では分詞構文など、より複雑で難しい文法事項も取り扱うの

に対し、ドイツの教科書では動名詞や現在完了形など基本的な文法事項を細かく扱っている。複雑な構文は、英語でのコミュニケーションの際に必ずしも必要ではないからであろう。とくに、英語を話すときに必要になってくるのは、文法の知識よりも英語の実践的な運用能力である。本文中から抜き出した例文や単文を並べる日本の教科書よりも、そこで教える文法を用いて会話文や日常の場面を例にしているドイツの教科書のほうが、より「使える英語」の習得に役立つのではないだろうか。また、ドイツの場合、リーディングのテキストや練習問題の部分には文法についての記載がほとんど見られない。生徒たちは無意識のうちに目標となる文法事項にふれ、課ごとに用意されたさまざまなタスクを通して文法事項を理解し、使用することが可能な構成になっている。

現行の高等学校学習指導要領第8節外国語第3款において、「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」、「コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取扱いについては、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指導すること」（文部科学省、2009）とあるが、中高の英語教員を対象に行われたベネッセ（2015）の調査によると、文法指導が授業の大半を占め、「話す」「書く」といった言語活動はまだ不十分であり、未だに文法中心の指導から抜け出せないでいることがわかる。

たとえば、ドイツの教科書で動名詞を扱った例文では、父親が兄弟ゲンカを止めるシーンを用いるなど、より日常生活での英語の使用というものを意識した作りになっている。日本の教科書にも字体を変えるなど工夫が見られるが、文法を「使う」というよりも、説明することに重点を置いた作りになっている。そのため、どのように文法事項を活動に結びつけるかは教員の技量に任せられ、教科書を見れば実際の場面での使い方がわかるドイツの教科書に比べると難易度が高く、コミュニケーション型の英語運用能力を育成する教科書構成になっているとは必ずしもいえないように思われる。

これからの高校英語教育では、「幅広い話題について発表・討論・交渉などを行う言語活動を豊富に体験し、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を高める」（文部科学省、2014）ことをめざすとあるが、あまり使われることのない難易度の高い文法項目の導入は本当に必要なのだろうか。日臺（2012）によると、大学1年生の「分詞構文」の理解度は極めて低い。教える文法項目の選定や説明の方法、そして例文を工夫していくことが今後の日本の教科書にとって課題となっていくだろう。

5. 語彙の比較分析

本章では、ドイツの『English G 21』シリーズ（A4-A6）と日本の『CROWN』シリーズ（I-III）の英語教科書を語彙の総語数、異語数、頻度の観点から比較分析し、両教科書の語彙に関する特徴とその要因を考察する。また、語彙の総語数、異語数、頻度は語彙習得に影響を及ぼす可能性があることから、語彙習得に関しても言及する。

5. 1. 総語数、異語数、1語あたりの平均的な頻度、ページ数

表 7. ドイツと日本の英語教科書の総語数、異語数、1語あたりの平均的な頻度、ページ数

教科書名 (レッスン総数)	総語数	異語数	頻度	ページ総数
English G 21 A4 (7)	24,639	2,602	9.47	65
English G 21 A5 (5)	18,718	2,684	6.97	59
English G 21 A6 (5)	22,658	3,330	6.8	65
合計	66,015	8,616	23.24	189
CROWN I (13)	12,181	1,884	6.47	120
CROWN II (13)	13,293	2,182	6.09	124
CROWN III (13)	20,654	2,685	7.69	105
合計	46,128	6,754	20.25	349

英語の授業以外の場で英語を使用する機会がほぼ皆無に等しい日本では、英語を学校外で使用する頻度の高いドイツと比較しても、英語を使ってコミュニケーションを行う機会は少ない。生徒の語彙習得を促進させるためには、習得させたい語彙を繰り返し提示し、意味を思い出させることが重要であるといわれている (Kachroo, 1962; Salling, 1959; Saragi, Nation, & Meister, 1978; Zahar, Cobb & Spada, 2001)。そこで、日本の生徒がさまざまな英語の語彙にふれる機会を増やすためには、教科書における語彙数(総語数)の量を増やすか、教科書中の本文の内容を発展させた英語での言語活動量を増やす必要があると考えられる。しかし、第3章の練習問題に関する分析結果や上記表7をみても、『CROWN』シリーズの総語数は少ないことがわかる(『English G 21』の約70%程度)。とくに、『CROWN』シリーズの3学年分の総語数(46,128語)は『English G 21』シリーズの2学年分の総語数(43,357語)とあまり大差はない。『CROWN』シリーズの中でもっとも総語数や異語数が多い『CROWN III』のLesson 10でさえも、総語数が2,077語、異語数が575語である。このように、日本の教科書は『English G 21 A5』のUnit 2(総語数1,344語、異語数484語)を除くすべてのドイツの英語教科書のレッスンと比べて、総語数および異語数共に少ないのである。

さらに、総語数に影響を及ぼす「1レッスンあたりの平均ページ数」に関しても、『English G 21』シリーズが11.36ページで『CROWN』シリーズが8.95ページであることから、『CROWN』シリーズのページ数の少なさが1レッスンあたりの総語数に影響を及ぼしていることはいうまでもない。『English G 21』シリーズでは、総語数に対する総ページ数の増加を抑制するために、文字のフォントを小さくするだけでなく、1ページを2分割するなどしてより多くの文章を掲載できるよう工夫がなされている。

『English G 21』の教科書において総語数や異語数が多く導入されてもなお、授業が成り立っている要因としては、ドイツ語と英語の言語的な側面、および現在のドイツの地理的要因があげられる。英語は元来、ドイツ語と同じゲルマン語族から派生した言語であり、語彙や語順等においてドイツ語と類似している。また、ドイツは地理的にヨーロッパ大陸の中央に位置していることから、多方面の国々から多くの移民が移住し、国内においてさまざまな言語が使用されている。一方、日本は、言語的にも語彙、語順、文字、発音等が英語とは全く類似しておらず、地理的環

境においても英語に全くふれなくても日常生活を何不自由なく送ることができる。日本人は日常生活で英語を使用していないからこそ、教科書を通して英語という言葉にふれる機会を増やし、英語に慣れていかなければならないのである。第1章にもあるように、『CROWN』シリーズは教科書の題材が多様である利点を生かし、教員が授業を通して伸ばしたい生徒の技能が育成できるように提示方法を適宜変えつつ、より多くの総語数および異語数を提示し、使用させるべきであろう。

5.2. 語彙頻度とコロケーション

『English G 21』シリーズと『CROWN』シリーズの計6巻において導入されていた語彙を使用頻度の高い順に並べ、両教科書の語彙の使用頻度を比較した。両教科書における頻度順上位には、the、be動詞、andなどの機能語が示されており、20位以降になってsay、people、upなどの内容語が多く登場し始めている。BNC (British National Corpus) などの巨大コーパスの語彙頻度を見ても、機能語はつねに上位にきているが、内容語はどのコーパスを参照するかによって多少異なってくる。そこで本節では両教科書内で高頻度に使用されている内容語について主として分析していく。

両教科書で高頻度に使用されている内容語でもっとも多いのは動詞である。その動詞の特徴的な事例として、makeがあげられる。makeはさまざまな用法を持ち合わせているため、『English G 21』シリーズでは142回、『CROWN』シリーズでは144回登場している。それぞれの用法の使用例とその頻度をまとめたのが以下の表である。

表8. 各教科書シリーズにおけるmakeの各用例の使用例とその頻度

用法	使用例	登場した教科書	頻度
第2文型	"Danny Boyle's Oscar-winning movie has made famous" (p.69)	English G 21 A5 Unit 3	2
第3文型	"she had to make a break" (p.88)	English G 21 A6 Unit 4	74
第4文型	—	—	0
第5文型(形容詞)	"I want to know what's going to make you famous" (p.117)	English G 21 A4 Unit 6	29
第5文型(動詞)	"She made him end his call" (p.92)	English G 21 A5 Unit 4	32
第5文型(名詞)	"she works hard to make her business a success" (p.47)	English G 21 A5 Unit 2	5
第2文型	—	—	0
第3文型	"you can make a difference" (p.87)	CROWN I Lesson 6	107
第4文型	—	—	0
第5文型(形容詞)	"People sometimes make words short by leaving out" (p.68)	CROWN II Lesson 5	18
第5文型(動詞)	"they make us feel good" (p.148)	CROWN I Lesson 10	16
第5文型(名詞)	"Keene decided to make Japan his home" (p.10)	CROWN III Lesson 1	2

上記表8の『CROWN』シリーズの使用例が示すように、第3文型のmakeはそのあとに

differenceをともなって使用されることが多く、difference以外にもdecisionやmistakeなども繰り返し使われている。『CROWN』シリーズはこのようにコロケーションを重視してmakeの使用法を導入している点が特徴である。福富(2012)は、学習者コーパスを用いた研究において、makeを学習者に習得させるには、コロケーションを積極的に活用して語彙を学習させることが重要であると結論づけている。第5文型で用いられるmakeは日本においては重要な文法項目として扱われており、高校の教科書では必ずと言ってよいほど導入されている。しかし、第2章でも述べたとおり、『English G 21』シリーズでは、makeが原形不定詞をとまうが、重要文法事項としては扱われていない。これは、ドイツ語にlassen(～させる)という第5文型のmakeと同じ働きをもつ動詞が存在し、第5文型のmakeを新たな文法事項として導入する必要がないからであろう。上記の理由から、ドイツ人が第5文型のmakeを習得し、使用することは、日本人よりも容易ではないかと推測できる。

両教科書におけるmakeの使用頻度に関しては、『English G 21』シリーズにおいては、動詞の場合feelおよびlookが共に4回ずつ、形容詞の場合はfamousが5回、名詞の場合はsuccess、hell、celebrity、Indian、headがすべて1回ずつ使用されている。『CROWN』シリーズでは第5文型で用いられるmakeが動詞を従える場合にはfeelが6回、形容詞の場合にはstrongerが3回、名詞の場合にはhomeおよびlanguageが共に1回ずつ使用されている。しかし、両教科書中でmakeと共に第5文型で使用されている各品詞の語彙頻度はおおむね低く、1度しか使用されていない語彙は、『English G 21』シリーズで、動詞が22語中17語、形容詞が23語中20語、名詞が5語中5語で、『CROWN』シリーズでは、動詞が8語中4語、形容詞が16語中13語、名詞が2語中2語である。ドイツの言語事情を考えると、makeが取る語の頻度が教科書において高くなくても、社会生活の中でその用法に遭遇する機会は多く、習得する可能性も日本と比べてきわめて高いであろう。一方、日本の言語事情においてはそのようなことは期待できず、教科書において学習させる必要があるが、上記のようにmakeという動詞は第2文型から第5文型まで用法が非常に複雑であり、すべての用法を教科書だけで使いこなせるようになることは困難であろう。生徒の英語学習を促進させるためには、多読用の副教材等を用いて英語のインプット量を増やすなど、生徒が大量に英語をインプットできる機会を提供するだけでなく、Swain(1985, 1995)が言語習得におけるアウトプットの重要性を主張するように、言語活動等で生徒たちに意見をアウトプットさせる際にできるだけmakeを使わせるように工夫するなど、アウトプットの面からも英語を学習させる機会を教師が提供する必要があると考える。

5.3. 結論

本章では、『English G 21』シリーズと『CROWN』シリーズの計6巻を語彙という側面から分析し、両教科書の語彙に関する特徴を明らかにするとともに、その特徴の要因を考察した。『English G 21』シリーズでは教科書本文全体の総語数や異語数を多くして学習者がさまざまな語彙に頻繁に出会うことができるように教科書が作成されており、『CROWN』シリーズでは、makeのような多義語はコロケーション学習の利点を活用して提示されていた。語彙習得の観点から考察すると、上記のような両教科書の特徴を活用することで、学習者の語彙習得が促進される可能性が増すといえる。教科書のページ数に制限があるのであれば、教員が言語活動等を活用して、生徒に習得させたい語彙やコロケーションを使用せざるをえない環境を多く作り上げることも、語彙学習を促進させる一つの手段として考えられる。英語はドイツ人にとって言語的、地理的要因から習得しやすい言語であるが、日本人が英語を習得するためには、授業以外の場でも

英語に繰り返しふれる機会を多く作り出す必要があると思われる。

2020年に迎える大学入試の大転換に向けて、学習者の4技能をバランスよく向上させながら、より多くの語彙を習得させるためには、教科書の総語数や異語数を増やして習得させたい語彙を繰り返し提示するだけでなく、重要な文法事項を使った言語活動を積極的に取り入れ、4技能をバランスよく育成する必要がある。教科書の内容が変わることで学校の授業スタイルも大きく変わるのであり、教科書が今後の日本の英語教育の一端を担っているといっても過言ではないのである。

参考文献

分析に用いた教科書

- Schwarz, H. (2006). *English G 21 A1 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 Schwarz, H. (2007). *English G 21 A2 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 Schwarz, H., & Seidl, J. (2008). *English G 21 A3 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 Schwarz, H. (2014). *English G 21 A4 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 Schwarz, H., & Rademacher, J. (2010). *English G 21 A5 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 Schwarz, H., & Rademacher, J. (2013). *English G 21 A6 für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
 霜崎 實 (他 13 名). (2013). 『CROWN English Communication I』三省堂.
 霜崎 實 (他 13 名). (2014). 『CROWN English Communication II』三省堂.
 霜崎 實 (他 14 名). (2015). 『CROWN English Communication III』三省堂.

はじめに

大谷泰照、他 (2010) 『EUの言語教育政策』くろしお出版.

題材

- 長谷川淳一 (1995). 「ドイツの英語教育」 *JACET Kansai Journal*, 35 (3), 35.
 長谷川淳一 (2016). 「中学校英語教科書における題材の取扱い」 『言語文化研究』第7号, 29-43.
 Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics, *World Englishes*, 9, 3-20.
 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説—外国語編—』
 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm から取得 (2016年10月23日)
 大川光基 (2016). 「高等学校英語検定教科書が扱う文化題材の考察—異文化理解の観点から—」. *The Language Teacher*, 40(1), 1-8.
 三省堂 (2013). 「CROWN English Communication I 編纂の趣旨」. http://tb.sanseido-publ.co.jp/english/h-english/25TB/Data/25crown_C1_aim.doc から取得 (2016年10月23日)
 三省堂 (2014). 「CROWN English Communication II 編纂の趣旨」. http://tb.sanseido-publ.co.jp/english/h-english/26TB/Data/26crown_C2_aim.doc から取得 (2016年10月23日)
 三省堂 (2015). 「CROWN English Communication III 編纂の趣旨」. http://tb.sanseido-publ.co.jp/english/h-english/27TB/Data/27crown_C3_aim.doc.doc から取得 (2016年10月23日).
 トリム, J.・ノース, B.・コースト, D. (2004). 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 (吉島茂、大橋理枝・訳). 朝日出版社. [原著: Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press].

練習問題

- Ayaduray, J., & Jacobs, M. G. (1997). Can learner strategy instruction succeed?: The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25(4), 561-570.
- Cohen, A. D., Weaver J. S., & Li, T-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Folse, S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ikeada, M., & Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help EFL learners to improve reading ability?: An empirical study. *JACET Bulletin*, 37, 49-60.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 73(2), 135-149.

文法

- ベネッセ. (2015). 「中高の英語指導に関する実態調査 2015」, http://berd.benesse.jp/up_images/research/pressrelease_1203.pdf から取得 (2016年10月23日)
- 日臺滋之 (他6名). (2012). 「大学入試前の文法の定着度に関する研究 — A Study of Pre-College English Grammar Acquisition —」『『論叢』玉川大学文学部紀要』, 53, 31-58.
- 福田幸夫 (1972). 『ドイツ語は英語とどう違うか』 郁文堂.
- 古川尚雄 (1982). 『英独比較語学』 溪水社.
- 文部科学省 (2009). 「高等学校学習指導要領 (本文)」, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2011/03/30/1304427_002.pdf から取得 (2016年10月18日)
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 (概要) ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/135246htm から取得 (2016年9月26日)

語彙

- 福富かおる (2012). 「中学生における基本動詞makeの文法的・語彙的コロケーションについて」. 『熊本学院大学文学・言語学論集』. 19 (2), 95-116.
- Kachroo, J. N. (1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English, *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, 67-72.
- Salling, A. (1959). What can frequency counts teach the language teacher?, *Contact*, 3, 24-29.
- Saragi, T., Nation, P., & Meister, G. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-80.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input & comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Cambridge, MA : Newbury House.
- (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.